



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar**

Tese elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade  
de Formação de Formadores

**Orientador:** Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

**Júri:**

Presidente:

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais:

Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Professor Catedrático Aposentado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade  
Técnica de Lisboa

Professor Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Professora Doutora Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto

Professora Auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Professora Auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Maria João Figueira Martins

Julho 2014

*O trabalho apresentado nesta dissertação foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da atribuição de Bolsa Individual de Doutoramento com a referência SFRH/BD/36553/2007*

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar**

Tese elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade  
de Formação de Formadores

**Orientador:** Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

**Júri:**

Presidente:

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais:

Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Professor Catedrático Aposentado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade  
Técnica de Lisboa

Professor Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Professora Doutora Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto

Professora Auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Professora Auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Maria João Figueira Martins

Julho 2014

## **Declaração de Reprodução da Tese**

Nome: Maria João Figueira Martins

Endereço eletrónico: mjmartins@fmh.ulisboa.pt

Telefone: 214149121

Número do Cartão de Cidadão: 12145486

Título: Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar.

Orientador: Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Ano de conclusão: 2014

Doutoramento: Ciências da Educação na especialidade de Formação de Formadores

É autorizada a reprodução parcial desta tese/trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Cruz Quebrada, 14 / 07 / 2014

Assinatura

Maria João Figueira Martins



*Aos olhos do avô Feliz e  
ao sorriso da Mani que,  
na memória, eternizaram a ternura.*



## **Agradecimentos**

Embora o doutoramento seja fruto de um forte investimento individual, esta dissertação também decorre de um trabalho partilhado em que pessoas e lugares incorporaram o meu próprio lugar, enriquecendo-o com desafios, inquietações, discussões, suporte e conforto.

Em primeiro lugar o meu sincero e profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Marcos Onofre, de quem recebi orientações de qualidade, cooperação, confiança e amizade.

Aos professores, funcionários e alunos das instituições de ensino superior e das escolas básicas e secundárias que, em constante colaboração, me acolheram nos longos períodos de trabalho de campo.

À Rita, à Sara, ao João, ao Pedro e aos seus orientadores, colegas e alunos, que, com permanente abertura, coragem e simpatia colaboraram em todos os momentos da pesquisa.

A todos os meus colegas de doutoramento e, em especial, ao amigo João Costa pelas jornadas de trabalho onde imperou a discussão, o desafio e o encorajamento.

Ao Pedro Lencastre, à Joana Castro, ao Vasco Pereira à Ana Quitério e ao João Martins pela dedicada e competente colaboração na recolha de dados.

À minha amiga Filomena Carnide pela disponibilidade e auxílio que fizeram, de momentos difíceis, passos para conquistas.

À colega e amiga Cristina Espadinha, pelo estímulo e ajuda incansável e competente.

À Filipa Soares pelo encorajamento constante.

Aos colegas do departamento de Ciências de Educação com quem aprendi a Educação Física desde que entrei, com dezoito anos, na Faculdade de Motricidade Humana.

Aos estagiários e aos orientadores de escola e de faculdade com quem tenho tido o gosto de trabalhar e que foram, diariamente, garantindo o sentido deste estudo.

Aos companheiros e amigos da Sociedade Portuguesa de Educação Física e do Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física pelo espírito combativo partilhado.

À Manuela, à Inês, à Teresa e à Beatriz que, com amizade, acompanharam este processo.

Ao Jorge e à Raquel que fizeram de Moçambique um lugar perto.

Ao Bruno e ao Ricardo pela cumplicidade revivida.

Ao pai, à mãe, ao mano, à mana, à Inês e ao Rui pela força que o carinho transporta.

À tranquilidade da Medi, ao inconformismo da Leo, à criatividade do Rodrigo e ao amanhã do Afonso.



## **Resumo**

Esta dissertação analisa as relações que, no decorrer do Estágio Pedagógico, se estabelecem entre a qualidade de ensino, a autoeficácia específica e as experiências de formação de professores estagiários de Educação Física. O estudo subjacente assumiu uma fase extensiva e outra intensiva. Na primeira fase foi identificada a variação de autoeficácia de 263 professores estagiários de seis instituições de ensino superior. Esta análise conduziu à seleção de casos representativos de alteração da autoeficácia pela aplicação de uma escala de autoeficácia específica. A fase intensiva correspondeu a quatro estudos de caso longitudinais integrados. As experiências de estágio foram estudadas através da análise de conteúdo das respostas a entrevistas semiestruturadas. A qualidade de ensino foi analisada através das características ecológicas do processo ensino-aprendizagem, obtidas por questionário sobre a percepção dos alunos acerca da atividade de ensino do professor e pela observação de aulas, utilizando uma versão adaptada do *Task Structure Observation System*. Os resultados mostraram que, no fim do estágio, os quatro casos aumentaram a sua autoeficácia. Durante este processo, experimentaram mudanças positivas e negativas da autoeficácia, representativas de diferentes perfis. As causas relatadas para o aumento e diminuição da autoeficácia decorreram de experiências de lecionação de sucesso e de fracasso. Outras razões para o aumento da autoeficácia foram a persuasão verbal dos supervisores, a experiência vicariante decorrente da observação de aulas e os estados emocionais positivos. Quando a autoeficácia aumentou, melhorou a qualidade do ensino. Este estudo tem implicações para a formação inicial de professores por ajudar a definir as características das experiências de estágio que contribuem para promover a autoeficácia e a qualidade de ensino, destacando também a importância da competência e da formação dos supervisores.

## **Palavras-Chave:**

Autoeficácia do Professor; Qualidade do Ensino; Ecologia da Aula; Estágio Pedagógico; Supervisão Pedagógica; Educação Física



## **Abstract**

This dissertation examines the relationship between teaching quality, self-efficacy and practicum experiences of Physical Education preservice teachers during their practicum year. This study comprised both an extensive and an intensive stage. In the first stage, the self-efficacy variation of 263 preservice teachers from six higher education institutions was identified. This analysis included a selection of representative cases of change in self-efficacy measured by a specific self-efficacy scale. The intensive stage included four longitudinal embedded case studies. The practicum experiences were identified in a content analysis of the answers of semi-structured interviews. The teaching quality analysis addressed the ecological characteristics of the teaching-learning process. These results were obtained in a questionnaire, which focused on students' perceptions about the teaching behavior of their teachers and the classroom observation, using an adapted version of the *Task Structure Observation System*. The results showed that, at the end of the practicum, all four cases increased their self-efficacy. During this process the preservice teachers experienced positive and negative self-efficacy changes representatives of different profiles. The reported causes for the self-efficacy increase and decrease were connected with teaching experiences' failures and successes. Other reasons for self-efficacy increase were related to supervisors' verbal persuasion, vicarious experience in classroom observation and positive emotional states. Whenever self-efficacy increased, teaching quality also improved. This study has implications to initial teacher training as it explains the characteristics of practicum experiences that contribute towards a promotion of self-efficacy and teaching quality, and highlights the importance of supervisors' competence and training.

## **Key-Words:**

Teacher Self-efficacy; Teaching Quality; Classroom Ecology; Practicum; Teacher Supervision; Physical Education





# Índices

## Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índices	vii
Índice geral	vii
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xiii
Introdução	1
Parte I – PROBLEMÁTICA	5
1 A Qualidade de Ensino na Ecologia Microssistémica	6
1.1 Investigação acerca da Qualidade do Ensino	6
1.2 A perspetiva Ecológica no Contexto Educacional	10
1.2.1 A sala de aula enquanto microssistema.	11
1.2.1.1 Os sistemas de tarefas.	12
1.2.1.2 A natureza do contexto de sala de aula.	14
1.2.1.3 A ordem na sala de aula.	15
1.2.2 Gestão da ecologia da aula de Educação Física.	18
1.2.3 A investigação no âmbito da ecologia da aula de Educação Física.	21
1.2.3.1 As características das tarefas da ecologia da sala de aula.	22
1.2.3.2 As dinâmicas sistémicas na ecologia da sala de aula.	28
1.2.3.2.1 A responsabilização, a supervisão e a negociação.	29
1.2.3.2.2 O estabelecimento e a prevenção da ordem.	35
1.2.3.2.3 A dinâmica social dos alunos.	37
1.3 Contributo para a Formulação do Problema	43
2 A Autoeficácia do Professor	46
2.1 A natureza e o <i>Locus</i> de Controlo da Atividade Humana	46
2.2 Os Efeitos das Crenças de Eficácia	47
2.3 As Raízes Conceptuais do Conceito de Autoeficácia do Professor	49
2.4 A Autoeficácia e a sua Distinção Face a Constructos Próximos	51
2.4.1 Autoconceito.	51
2.4.2 Autoestima.	52
2.4.3 Expectativa de resultados.	52

2.4.4	<i>Locus</i> de controlo e <i>Locus</i> de causalidade. _____	53
2.4.5	Eficácia coletiva. _____	54
2.5	As Medidas de Eficácia desenvolvidas na Tradição de <i>Rotter</i> e de <i>Bandura</i> _____	54
2.6	A Formação da Autoeficácia dos Professores – O Papel das Fontes _____	60
2.6.1	Experiência de mestria. _____	60
2.6.2	Persuasão verbal. _____	61
2.6.3	Experiência vicariante. _____	62
2.6.4	Estados fisiológicos e afetivos. _____	63
2.7	Principais Resultados da Investigação no âmbito da Autoeficácia dos Professores _____	64
2.7.1	Autoeficácia dos professores   Relação com outras características do professor. _____	64
2.7.2	Autoeficácia dos professores   Outras perceções, atitudes e intenções inerentes ao ensino. _____	67
2.7.3	Autoeficácia dos professores   Contexto de intervenção. _____	69
2.7.4	Autoeficácia dos professores   Comportamentos de ensino. _____	71
2.7.5	Autoeficácia dos professores   Impacto nos alunos. _____	72
2.8	Investigação no âmbito da Alteração da Autoeficácia dos Futuros Professores _____	73
2.8.1	A alteração dos níveis de autoeficácia durante a formação inicial. _____	73
2.8.2	As fontes de autoeficácia na formação inicial. _____	76
2.9	Contributo para a Formulação do Problema _____	78
<b>3</b>	<b>Formação de Professores _____</b>	<b>80</b>
3.1	Teoria da Socialização Ocupacional aplicada à Formação de Professores _____	80
3.2	Formação Inicial de Professores _____	84
3.2.1	Princípios de qualidade dos programas de formação inicial. _____	85
3.2.1.1	<i>Relação entre a formação pedagógica e científica.</i> _____	86
3.2.1.2	<i>Relação entre a formação teórica e prática.</i> _____	88
3.2.1.3	<i>O papel do practicum.</i> _____	90
3.2.1.4	<i>Relação entre as escolas e as instituições de formação superior.</i> _____	92
3.3	Supervisão no Processo Formação de Professores _____	93
3.3.1	A escolha dos Modelos de supervisão. _____	94
3.3.2	O papel do supervisor. _____	99
3.4	Experiências de Formação em Contexto de Estágio Pedagógico _____	100
3.4.1	Experiências formativas de carácter expositivo. _____	101
3.4.2	Experiências formativas de carácter reflexivo. _____	103
3.4.3	Experiências formativas de diagnóstico, análise e prescrição no contexto de intervenção pedagógica. _____	108
3.4.4	Experiências formativas de promoção da capacidade de intervenção pedagógica. _____	110
3.5	Contributo para a Formulação do Problema _____	111
<b>4</b>	<b>Formulação Final do Problema _____</b>	<b>114</b>

<b>Parte II – METODOLOGIA</b>	<b>117</b>
<b>1 Questões Éticas</b>	<b>118</b>
<b>2 Esclarecimento do Modelo de Análise</b>	<b>119</b>
2.1 Orientações Metodológicas que têm Dominado a Investigação do Problema em Estudo	119
2.2 A Coexistência Metodológica no Estudo de Caso	120
2.3 O Estudo de Caso	120
2.3.1 A triangulação no estudo de caso.	121
2.3.2 A generalização analítica no estudo de caso.	121
2.4 Opção Metodológica: Estudo de caso longitudinal integrado.	122
2.5 Questões e Conceitos do Estudo	122
2.6 Operacionalização dos Conceitos	123
2.6.1 O Conceito de qualidade de ensino.	124
2.6.2 O Conceito de autoeficácia no ensino da Educação Física.	124
2.6.3 O Conceito de experiência de formação enquanto fonte de autoeficácia.	125
2.6.4 Proposições do estudo.	125
2.7 Organização do Estudo por Fases	127
<b>3 Fase Extensiva</b>	<b>129</b>
3.1 Instrumento   Escala de Autoeficácia Específica	129
3.1.1 Apresentação e validação da escala.	129
3.1.2 Amostra.	131
3.1.3 Recolha de dados.	131
<b>4 Seleção dos Casos</b>	<b>133</b>
<b>5 Fase Intensiva</b>	<b>136</b>
5.1 Caracterização Global do Contexto de Estágio	136
5.2 Caracterização Global das Turmas dos Professores Estagiários	137
5.2.1 Instrumento   Questionário sobre as perceções dos alunos relativas à disciplina de EF.	138
5.2.1.1 Apresentação e validação da escala.	138
5.2.1.2 Amostra	141
5.2.1.3 Recolha de dados.	141
5.2.1.4 Análise dos dados.	142
5.3 Conceito   Experiências de Formação enquanto Fontes de Autoeficácia	142
5.3.1 Instrumento   Entrevista acerca das experiências de formação.	142
5.3.1.1 Apresentação e validação da entrevista.	143
5.3.1.2 Os casos.	144
5.3.1.3 Recolha de dados.	144
5.3.1.4 Análise dos dados.	145
5.4 Conceito   Qualidade de ensino	146

5.4.1	Instrumento   Task Structure Observation System.	146
5.4.1.1	Amostra.	147
5.4.1.2	Recolha de dados.	147
5.4.1.2.1	Recolha das imagens.	147
5.4.1.2.2	Preparação dos vídeos.	148
5.4.1.2.3	Observação das imagens.	148
5.4.1.3	Análise dos dados.	150
5.4.2	Instrumento   Questionário da perceção dos alunos da atividade de ensino do professor.	150
5.4.2.1	Apresentação e validação do questionário.	151
5.4.2.2	Amostra.	152
5.4.2.3	Recolha de dados.	152
5.4.2.4	Análise dos dados.	152
<b>6</b>	<b>Limitações Metodológicas</b>	<b>153</b>
	<b>Parte III – APRESENTAÇÃO DOS CASOS</b>	<b>155</b>
<b>1</b>	<b>Relatório do Caso de Sara</b>	<b>156</b>
1.1	A Escola e o Núcleo de Estágio de Sara	156
1.2	A Turma de Sara	156
1.3	Autoeficácia Específica e Experiências de Formação de Sara	159
1.3.1	Autoeficácia específica de Sara nas diferentes dimensões de ensino.	160
1.3.2	Alterações da autoeficácia específica de Sara.	163
1.3.2.1	Alteração na primeira fase.	163
1.3.2.2	Alteração na segunda fase.	169
1.3.2.3	Alteração na terceira fase.	173
1.3.2.4	Síntese das experiências de formação de Sara durante o Estágio.	176
1.4	Qualidade de Ensino de Sara	178
1.4.1	Gestão dos sistemas de instrução e gestão.	178
1.4.2	Gestão do sistema social dos alunos.	182
1.4.3	Perceção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por Sara.	184
1.4.4	Análise global da qualidade de ensino de Sara na terceira fase.	193
1.5	Triangulação dos Dados da Sara decorrentes das Diferentes Fontes de Dados	195
<b>2</b>	<b>Relatório do Caso de Pedro</b>	<b>197</b>
2.1	A Escola e o Núcleo de Estágio de Pedro	197
2.2	A Turma de Pedro	198
2.3	A autoeficácia Específica e Experiências de Formação de Pedro	201
2.3.1	Autoeficácia específica de Pedro nas diferentes dimensões de ensino.	201
2.3.2	Alterações da autoeficácia específica de Pedro.	205
2.3.2.1	Alteração na primeira fase.	205

2.3.2.2	<i>Alteração na segunda fase.</i>	210
2.3.2.3	<i>Alteração na terceira fase.</i>	215
2.3.2.4	<i>Síntese das experiências de formação de Pedro durante o Estágio.</i>	218
2.4	Qualidade de Ensino de Pedro	220
2.4.1	Gestão dos sistemas de instrução e gestão.	220
2.4.2	Gestão do sistema social dos alunos.	224
2.4.3	Percepção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por Pedro.	226
2.4.4	Análise global da qualidade de ensino de Pedro na terceira fase.	234
2.5	Triangulação dos Dados do Pedro decorrentes das Diferentes Fontes de Dados	236
<b>3</b>	<b>Relatório do Caso de João</b>	<b>238</b>
3.1	A Escola e o Núcleo de Estágio de João	238
3.2	A Turma de João	239
3.3	A autoeficácia Específica e Experiências de Formação de João	242
3.3.1	Autoeficácia específica de João nas diferentes dimensões de ensino.	242
3.3.2	Alterações da autoeficácia específica de João.	246
3.3.2.1	<i>Alteração na primeira fase.</i>	246
3.3.2.2	<i>Alteração na segunda fase.</i>	250
3.3.2.3	<i>Alteração na terceira fase.</i>	252
3.3.2.4	<i>Síntese das experiências de formação de João durante o Estágio.</i>	254
3.4	Qualidade de Ensino de João	255
3.4.1	Gestão dos sistemas de instrução e gestão.	256
3.4.2	Gestão do sistema social dos alunos.	260
3.4.3	Percepção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por João.	262
3.4.4	Análise global da qualidade de ensino de João na terceira fase.	273
3.5	Triangulação dos Dados do João decorrentes das Diferentes Fontes de Dados	275
<b>4</b>	<b>Relatório do Caso de Rita</b>	<b>276</b>
4.1	A Escola e o Núcleo de Estágio	276
4.2	A Turma de Rita	276
4.3	A autoeficácia Específica e Experiências de Formação de Rita	280
4.3.1	Autoeficácia específica de Rita nas diferentes dimensões de ensino.	280
4.3.2	Alterações da autoeficácia específica de Rita.	284
4.3.2.1	<i>Alteração na primeira fase.</i>	284
4.3.2.2	<i>Alteração na segunda fase.</i>	289
4.3.2.3	<i>Alteração na terceira fase.</i>	294
4.3.2.4	<i>Síntese das experiências de formação de Rita durante o Estágio.</i>	296
4.4	Qualidade de Ensino de Rita	297
4.4.1	Gestão dos sistemas de instrução e gestão.	298
4.4.2	Gestão do sistema social dos alunos.	302

---

4.4.3	Percepção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por Rita.	304
4.4.4	Análise global da qualidade de ensino de Rita na terceira fase.	313
4.5	Triangulação dos Dados da Rita decorrentes das Diferentes Fontes de Dados	315
<b>Parte IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>		<b>317</b>
<b>1</b>	<b>A Autoeficácia Específica e as Experiências de Formação</b>	<b>318</b>
1.1.	Análise da Alteração da Autoeficácia durante o Estágio	318
1.1.1.	Alterações positivas na autoeficácia durante o estágio.	319
1.1.1.1.	<i>Tarefas de intervenção pedagógica com alteração positiva da autoeficácia.</i>	319
1.1.1.2.	<i>Experiências de formação que contribuíram para o aumento da autoeficácia.</i>	320
1.1.2.	Alterações negativas na autoeficácia durante o estágio.	325
1.1.2.1.	<i>Tarefas de intervenção pedagógica com alteração negativa da autoeficácia.</i>	325
1.1.2.2.	<i>Experiências de formação que contribuíram para o decréscimo da autoeficácia.</i>	326
<b>2</b>	<b>Qualidade de Ensino</b>	<b>328</b>
2.1	Gestão dos Sistemas de Tarefas de Instrução e Organização	328
2.2	Gestão do Sistema Social dos Alunos	334
2.3	Percepção dos Alunos sobre a Atividade de Ensino do Professor	336
<b>3</b>	<b>Evidências da Relação entre a Alteração da Autoeficácia e da Qualidade do Ensino</b>	<b>340</b>
3.1	O caso de Sara	340
3.2	O caso de Pedro	341
3.3	O caso de João	342
3.4	O caso de Rita	343
<b>Parte V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES</b>		<b>345</b>
<b>1</b>	<b>Conclusão</b>	<b>346</b>
1.1	Variação da Autoeficácia no Decorrer do Processo de Estágio Pedagógico	346
1.2	Relação entre a Alteração da Autoeficácia e a Qualidade de Ensino	346
1.3	Relação entre a Alteração da Autoeficácia e as Experiências de Formação	347
1.4	Resposta à Questão Central do Estudo	347
<b>2</b>	<b>Recomendações</b>	<b>348</b>
2.1	Propostas de Investigação Futura	348
2.2	Recomendações para a Formação Inicial de Professores	349
<b>Bibliografia</b>		<b>351</b>
<b>Anexos</b>		<b>363</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Descritores dos modelos de supervisão adaptado de Tracy (2002).....	97
Figura 2 - Conceitos em estudo e relações analisadas .....	122
Figura 3 - Recolha de dados ao longo do ano letivo .....	128

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Operacionalização dos conceitos em estudo .....	123
Tabela 2 - Fases do estudo e conceitos analisados .....	127
Tabela 3 - Caracterização da amostra: frequência absoluta e frequência relativa das variáveis instituição, gênero, nível de lecionação, experiência anterior de ensino .....	131
Tabela 4 - Casos de estudo .....	135
Tabela 5 - Fidelidade intraobservador .....	149
Tabela 6 - Fidelidade interobservador .....	149
Tabela 7 - Percepção acerca da Educação Física dos alunos de Sara .....	157
Tabela 8 - Percepção de competência dos alunos de Sara .....	157
Tabela 9 - Percepção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de Sara ..	158
Tabela 10 - Percepção sobre a turma dos alunos de Sara.....	158
Tabela 11 - Conceção de Educação Física dos alunos de Sara .....	159
Tabela 12 - Percepção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de Sara .....	159
Tabela 13 - Autoeficácia específica de Sara nos quatro momentos de estágio .....	160
Tabela 14 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: <i>Dimensão Instrução</i> .....	161
Tabela 15 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: <i>Dimensão Organização</i> ....	162
Tabela 16 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: <i>Dimensão Clima</i> .....	162
Tabela 17 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: <i>Dimensão Disciplina</i> .....	163
Tabela 18 - Tarefas em que Sara evidenciou um aumento da autoeficácia na primeira fase .....	164
Tabela 19 - Tarefas em que Sara evidenciou uma diminuição da autoeficácia na segunda fase.....	170
Tabela 20 - Tarefas em que Sara evidenciou um aumento da autoeficácia na terceira fase.....	173
Tabela 21 - Síntese das <i>Experiências de Formação</i> da Sara durante o estágio .....	177

Tabela 22 - Características da <i>Gestão Tarefas de Informação</i> por Sara .....	179
Tabela 23 - Características da <i>Gestão Tarefas de Prática</i> por Sara .....	180
Tabela 24 - Características da <i>Gestão Tarefas de Avaliação Final</i> por Sara .....	181
Tabela 25 - Características da <i>Gestão do Sistema de Organização e Outros</i> por Sara .....	182
Tabela 26 - Modo de intervenção de Sara relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Disciplina</i> .....	183
Tabela 27 - Modo de intervenção de Sara relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Clima</i> .....	184
Tabela 28 - Perceção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de Instrução: <i>Introdução das tarefas de aprendizagem</i> .....	185
Tabela 29 - Perceção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de Instrução: <i>Acompanhamento das tarefas de aprendizagem</i> .....	186
Tabela 30 - Perceção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de Instrução: <i>Avaliação das tarefas de aprendizagem</i> .....	188
Tabela 31 - Perceção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de <i>Organização</i> .....	189
Tabela 32 - Perceção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de <i>Clima</i> .....	190
Tabela 33 - Perceção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de <i>Disciplina</i> .....	192
Tabela 34 - Perceção acerca da Educação Física dos alunos de Pedro .....	198
Tabela 35 - Perceção de competência dos alunos de Pedro .....	199
Tabela 36 - Perceção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de Pedro .	199
Tabela 37 - Perceção sobre a turma dos alunos de Pedro.....	200
Tabela 38 - Conceção de Educação Física dos alunos de Pedro .....	200
Tabela 39 - Perceção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de Pedro .....	201
Tabela 40 - Autoeficácia específica de Pedro nos quatro momentos de estágio .....	201
Tabela 41 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: <i>Dimensão Instrução</i> .....	202
Tabela 42 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: <i>Dimensão Organização</i> ..	203
Tabela 43 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: <i>Dimensão Clima</i> .....	204
Tabela 44 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: <i>Dimensão Disciplina</i> .....	204
Tabela 45 - Tarefas em que Pedro evidenciou um aumento da autoeficácia na primeira fase .....	205
Tabela 46 - Tarefas em que Pedro evidenciou uma diminuição da autoeficácia na segunda fase.....	211
Tabela 47 - Tarefas em que Pedro evidenciou um aumento da autoeficácia na terceira fase.....	215
Tabela 48 - Síntese das <i>Experiências de Formação</i> do Pedro durante o estágio .....	218



---

Tabela 49 - Características da <i>Gestão Tarefas de Informação</i> por Pedro.....	221
Tabela 50 - Características da <i>Gestão Tarefas de Prática</i> por Pedro .....	222
Tabela 51 - Características da <i>Gestão Tarefas de Avaliação Final</i> por Pedro.....	223
Tabela 52 - Características da <i>Gestão do Sistema de Organização e Outros</i> por Pedro.....	223
Tabela 53 - Modo de intervenção de Pedro relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Disciplina</i> .....	224
Tabela 54 - Modo de intervenção de Pedro relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Clima</i> .....	225
Tabela 55 - Perceção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de Instrução: <i>Introdução das tarefas de aprendizagem</i> .....	226
Tabela 56 - Perceção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de Instrução: <i>Acompanhamento das tarefas de aprendizagem</i> .....	228
Tabela 57 - Perceção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de Instrução: <i>Avaliação das tarefas de aprendizagem</i> .....	229
Tabela 58 - Perceção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de <i>Organização</i> .....	230
Tabela 59 - Perceção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de <i>Clima</i> .....	232
Tabela 60 - Perceção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de <i>Disciplina</i> .....	234
Tabela 61 - Perceção acerca da Educação Física dos alunos de João .....	239
Tabela 62 - Perceção de competência dos alunos de João .....	240
Tabela 63 - Perceção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de João .....	240
Tabela 64 - Perceção sobre a turma dos alunos de João .....	240
Tabela 65 - Conceção de Educação Física dos alunos de João .....	241
Tabela 66 - Perceção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de João .....	241
Tabela 67 - Autoeficácia específica de João nos quatro momentos .....	242
Tabela 68 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: <i>Dimensão Instrução</i> .....	243
Tabela 69 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: <i>Dimensão Organização</i> .....	244
Tabela 70 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: <i>Dimensão Clima</i> .....	245
Tabela 71 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: <i>Dimensão Disciplina</i> .....	246
Tabela 72 - Tarefas em que João evidenciou uma diminuição da autoeficácia na primeira fase .....	247
Tabela 73 - Tarefas em que João evidenciou um aumento da autoeficácia na segunda fase .....	250
Tabela 74 - Tarefas em que João evidenciou um aumento da autoeficácia na terceira fase .....	253
Tabela 75 - Síntese das <i>Experiências de Formação</i> do João durante o estágio .....	255

---

Tabela 76 - Características da <i>Gestão Tarefas de Informação</i> por João .....	257
Tabela 77 - Características da <i>Gestão das Tarefas de Prática</i> por João .....	258
Tabela 78 - Características da <i>Gestão Tarefas de Avaliação Final</i> por João .....	259
Tabela 79 - Características da <i>Gestão do Sistema de Organização e Outros</i> por João .....	260
Tabela 80 - Modo de intervenção de João relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Disciplina</i> .....	261
Tabela 81 - Modo de intervenção de João relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Clima</i> .....	262
Tabela 82 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de Instrução: <i>Introdução das tarefas de aprendizagem</i> .....	263
Tabela 83 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de Instrução: <i>Acompanhamento das tarefas de aprendizagem</i> .....	264
Tabela 84 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de Instrução: <i>Avaliação das tarefas de aprendizagem</i> .....	266
Tabela 85 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de <i>Organização</i> .....	268
Tabela 86 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de <i>Clima</i> .....	269
Tabela 87 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de <i>Disciplina</i> .....	272
Tabela 88 - Perceção acerca da Educação Física dos alunos de Rita .....	277
Tabela 89 - Perceção de competência dos alunos de Rita .....	278
Tabela 90 - Perceção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de Rita .....	278
Tabela 91 - Perceção sobre a turma dos alunos de Rita .....	278
Tabela 92 - Conceção de Educação Física dos alunos de Rita .....	279
Tabela 93 - Perceção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de Rita .....	279
Tabela 94 - Autoeficácia específica de Rita nos quatro momentos.....	280
Tabela 95 – Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: <i>Dimensão Instrução</i> .....	281
Tabela 96 - Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: <i>Dimensão Organização</i> .....	282
Tabela 97 - Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: <i>Dimensão Clima</i> .....	283
Tabela 98 - Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: <i>Dimensão Disciplina</i> .....	284
Tabela 99 - Tarefas em que Rita evidenciou uma diminuição da autoeficácia na primeira fase.....	285
Tabela 100 - Tarefas em que Rita evidenciou um aumento da autoeficácia na segunda fase .....	290
Tabela 101 - Tarefas em que Rita evidenciou uma diminuição da autoeficácia na terceira fase .....	295
Tabela 102 - Síntese das <i>Experiências de Formação</i> da Rita durante o estágio .....	297

Tabela 103 - Características da <i>Gestão Tarefas de Informação</i> por Rita.....	299
Tabela 104 - Características da <i>Gestão das Tarefas de Prática</i> por Rita.....	300
Tabela 105 - Características da <i>Gestão Tarefas de Avaliação Final</i> por Rita .....	301
Tabela 106 - Características da <i>Gestão do Sistema de Organização e Outros</i> por Rita .....	301
Tabela 107 - Modo de intervenção de Rita relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Disciplina</i> .....	302
Tabela 108 - Modo de intervenção de Rita relativamente ao Sistema Social dos alunos: <i>Clima</i> .....	304
Tabela 109 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de Instrução: <i>Introdução das tarefas de aprendizagem</i> .....	305
Tabela 110 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de Instrução: <i>Acompanhamento das tarefas de aprendizagem</i> .....	306
Tabela 111 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de Instrução: <i>Avaliação das tarefas de aprendizagem</i> .....	308
Tabela 112 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de <i>Organização</i> .....	309
Tabela 113 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de <i>Clima</i> .....	310
Tabela 114 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de <i>Disciplina</i> .....	313
Tabela 115 - A autoeficácia dos casos ao longo do processo de estágio .....	318



## **Introdução**

Esta dissertação centra-se nas experiências de formação em estágio pedagógico que, enquanto fontes de autoeficácia, contribuem para a alteração desta crença e da qualidade de ensino de professores estagiários de Educação Física.

O nosso interesse pelo estudo do ensino e da aprendizagem e pelo papel que este processo desempenha no desenvolvimento da sua qualidade, em contextos sócio culturais onde a formação se efetiva, decorre de inquietações teóricas e práticas com que nos vimos deparando ao longo do nosso percurso profissional. A experiência enquanto docente e, especificamente, como supervisora de estágio criaram um desafio intelectual de procura de esclarecimento de uma ampla diversidade de crenças, interesses, conhecimentos e qualidades de intervenção que diferentes práticas formativas desencadeiam em “futuros professores”. Constituiu-se assim como uma determinante motivacional desta pesquisa a procura de uma compreensão crítica da forma como os processos formativos ocorrem e as repercussões que desencadeiam. Neste âmbito, assumiu-se como pano de fundo a procura de fundamentos para uma atuação científico-pedagógica ao nível da formação de professores norteada por uma maior qualidade.

O ponto de partida para o presente estudo teve por base a importância que atribuímos ao processo de ensino e aprendizagem em dois contextos que assumimos como centrais. Um diz respeito à “sala de aula”, onde os alunos em escolaridade obrigatória se desenvolvem no seio de uma sociedade em que a escola desempenha a função de um ensino consonante com os princípios democráticos que aliam o desenvolvimento de competências à responsabilidade e capacidade crítica. O outro contexto reporta-se às instituições de ensino superior que assumem a responsabilidade de formar professores, garantindo que estes, quando atuarem autonomamente no contexto das “salas de aula”, assegurem um ensino de qualidade.

A análise do processo de ensino e de aprendizagem, tendo por base o paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 1976, 2005), constitui-se como nossa opção conceptual. Neste âmbito, a qualidade do ensino em contexto micro sistémico (Doyle, 1986, 2006) assume um papel basilar no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Para que essa qualidade se efetive, a intervenção pedagógica do professor exige a competência da criação de condições promotoras de um equilíbrio ecológico entre as agendas dos diferentes atores. Assim, cabe ao professor promover uma ecologia norteada por um programa de ação centrado em aprendizagens reconhecidas como significativas para e pelos alunos. Para tal constitui-se como condição que o professor, ao implementar os sistemas de instrução e gestão integre intencionalmente a agenda social dos alunos.

O desenvolvimento de competências, por parte dos professores, para que esta qualidade se efetive está na dependência da sua formação. A este nível, a formação inicial só concretiza os seus propósitos, se garantir a preparação de professores capazes de desenvolver um ensino de qualidade. Uma condição para isso é a de que a preparação não se circunscreva às instituições de ensino superior. A complexidade e a multidimensionalidade que caracterizam o processo de ‘tornar-se professor’ implica um desenvolvimento contextualizado. Contudo, uma visão simplista da prática e da relação entre a prática e a teoria conduz-nos a identificações circunscritas e unidireccionais que aliam a teoria às instituições de ensino superior e a prática às escolas. O ultrapassar desta noção desajustada, pela simplificação de uma inquestionável complexidade, exige que os projetos de formação inicial tenham uma filosofia e um modelo explícito e operacionalmente partilhado pelos diferentes agentes que nele estão envolvidos. Nesta senda, a investigação e a reflexão constituem-se como elementos estruturantes da formação inicial de professores, que contribuem para que as crenças decorrentes da socialização antecipatória possam ser reconstruídas pelos futuros professores. Deste modo, apoiados pelos formadores, pretende-se que desenvolvam uma nova perspetiva pessoal e profissional do que é ser professor. O estágio pedagógico assume-se como um elemento fundamental da formação, na medida em que, através de experiências formativas em contexto, os futuros professores, devidamente apoiados pelos supervisores, têm a possibilidade de aprender num real simplificado. A tipologia e qualidade das experiências proporcionadas no contexto de um projeto que se exige partilhado assumem-se como determinantes da qualidade do processo formativo. Através destas experiências, procura-se a formação de futuros professores de qualidade. Tal exige que os professores estagiários desenvolvam a capacidade de apreciarem a sua competência. É neste âmbito que a autoeficácia desempenha um papel de relevo na relação que estabelece com as práticas de ensino. A este respeito, a investigação tem permitido demonstrar que elevados níveis de autoeficácia se assumem como preditores de uma intervenção pedagógica de qualidade. No pressuposto da precocidade da formação das crenças, bem como da especificidade da autoeficácia, o período de estágio pedagógico constitui-se crítico na sua formação e desenvolvimento. Deste modo, é prioritário compreender o papel que as experiências formativas, desenvolvidas em contexto de estágio pedagógico, desempenham na alteração do sentimento de capacidade dos professores estagiários.

Assim, a presente pesquisa assumiu três objetivos principais:

- Identificar as características da variação da autoeficácia ao longo do processo de estágio pedagógico;

- Identificar e analisar as relações que se estabelecem entre a alteração do sentimento de autoeficácia dos estagiários e a qualidade do seu ensino durante o período de estágio pedagógico;
- Identificar e analisar as experiências de formação que se constituem como fontes da alteração do sentimento de autoeficácia durante o período de estágio pedagógico.

Para a concretização dos objetivos identificados, recorreremos a uma metodologia de cariz intensivo, com recurso a quatro estudos de caso longitudinais integrados. Deste modo, a partir de uma primeira fase extensiva, identificámos as características da variação da autoeficácia no início do estágio pedagógico e seleccionámos os casos analisados, posteriormente, de forma intensiva. A opção pelo estudo de caso longitudinal integrado versou o propósito de, através de um procedimento intensivo, aprofundar as singularidades que caracterizam o processo formativo, desencadeadoras de alterações ao nível da autoeficácia e da qualidade de ensino.

O conteúdo da dissertação está estruturado em cinco partes. A primeira corresponde ao esclarecimento da problemática do estudo, estando esta estruturada em quatro capítulos. Os três primeiros correspondem à análise da investigação que vem sendo produzida no contexto dos três conceitos que enformam o problema em estudo e, no quarto capítulo é concretizado a formulação final do problema como decorrência da análise efetuada nos capítulos anteriores. A segunda parte da pesquisa corresponde à metodologia e comporta seis capítulos. No primeiro são esclarecidas as questões éticas da pesquisa. O modelo de análise é esclarecido no segundo capítulo. O terceiro, quarto e quintos capítulos correspondem, respetivamente, à fase extensiva, à seleção dos casos e à fase intensiva do estudo. As limitações metodológicas do estudo são apresentadas no sexto e último capítulo. A terceira parte do estudo é composta por quatro capítulos, a que corresponde o relatório do estudo de cada um dos quatro casos longitudinais integrados. A quarta parte do trabalho reporta-se à síntese e discussão dos resultados em que, de modo transversal, são analisados os quatro estudos de caso relativamente a cada um dos conceitos da pesquisa. A última e quinta parte do estudo engloba dois capítulos. No primeiro são expressas as principais conclusões da pesquisa, à luz das questões inicialmente formuladas e o no segundo procedemos à identificação de recomendações centradas em investigação e trabalho futuros que julgamos pertinentes no contexto da formação inicial de professores.





## **Parte I – PROBLEMÁTICA**

Nesta primeira parte do estudo é nosso propósito efetuar uma síntese teórica das temáticas que enformaram a problemática. Para tal, relativamente ao corpo teórico associado aos conceitos centrais do presente estudo, acresce-se à síntese das principais conclusões decorrentes da investigação, o posicionamento que adotamos para o desenvolvimento da pesquisa.

Num primeiro capítulo, esclarecemos o âmbito da qualidade de ensino em que o estudo se centra, destacando os elementos que a investigação referente à ecologia da aula tem destacado como caracterizadores de um ensino de qualidade.

O segundo capítulo centra-se na autoeficácia do professor onde realçamos a sua importância relativamente aos comportamentos e cognições dos docentes. Paralelamente, focamo-nos no desenvolvimento da crença de autoeficácia ao longo da formação inicial e salientamos as fontes que se constituem como elementos influenciadores dessas alterações.

No terceiro capítulo analisamos a formação de professores estabelecendo como central o período correspondente ao *practicum* decorrente no contexto da formação inicial. Neste âmbito, desenvolvemos os princípios que a investigação tem vindo a destacar como determinantes ao nível da qualidade dos programas de formação e procedemos à análise das experiências de formação utilizadas no contexto do *practicum* correspondente ao estágio pedagógico.

Cada um dos capítulos enunciados termina com o seu contributo para a formulação do problema. No final do desenvolvimento dos três capítulos, através das contribuições decorrentes de cada capítulo, efetuamos o esclarecimento do problema que enforma o propósito da presente pesquisa.

## **1 A Qualidade de Ensino na Ecologia Microssistêmica**

O presente capítulo retrata, de modo sintético, o enquadramento histórico da investigação educacional na qual destacamos as principais fases da investigação, salientando os seus objetivos principais, conclusões e limitações.

Na sequência deste enquadramento, esclarecemos o referencial teórico acerca da qualidade de ensino que sustenta o presente estudo – O Modelo Ecológico (Bronfenbrenner, 1976, 2005; Doyle, 1977, 2006; Siedentop, 1991). Posteriormente, centramos a nossa análise da dimensão microssistêmica da ecologia da sala de aula, reportando-nos aos sistemas de tarefas que a compõem, à natureza do seu contexto, às questões que se associam à ordem e às formas como a ecologia é gerida através da interação entre os propósitos dos seus intervenientes. Seguidamente, analisamos a investigação ecológica que vem sendo desenvolvida no contexto específico da Educação Física, a nível microssistémico. Aí apresentamos os resultados decorrentes da investigação relativamente às características das tarefas e às dinâmicas sistêmicas inerentes à ecologia da sala de aula. Finalizamos o capítulo com o esclarecimento da sua intencionalidade, no âmbito do problema do estudo.

### **1.1 Investigação acerca da Qualidade do Ensino**

Importa, em primeiro lugar, esclarecer que, para a presente pesquisa, se optou pelo estudo da qualidade de ensino centrada na intervenção pedagógica, ao nível microssistémico. Contudo, reconhecemos que, neste grau de análise, outras variáveis como as decisões de planeamento e de avaliação condicionam a intervenção pedagógica. Do mesmo modo, estamos cientes de que o contexto microssistémico é influenciado por variáveis meso e macrossistêmicas que aqui não são consideradas.

Considerando o nível de análise referente à qualidade de ensino que acabámos de clarificar, faremos uma breve síntese do percurso histórico que tem norteado a investigação sobre a eficácia pedagógica. Desde o início do século XX, o esclarecimento das condições e indicadores que contribuíam para uma aprendizagem efetiva, por parte dos alunos envolvidos em processos de ensino e de aprendizagem, assumiu-se como central. Deste modo, a pesquisa foi sendo desenvolvida em diferentes fases, frequentemente concomitantes, que se associaram a diversos paradigmas cuja variabilidade de foco decorria do que se considerava ser o fulcro da qualidade das aprendizagens dos alunos (Brophy, 2006; Carreiro da Costa, 1991; Onofre, 2000; Rosenshine & Furst, 1973; Shulman, 1986).

Os primeiros estudos surgiram nos anos 50 e 60 e centraram-se nas variáveis de presságio, como a inteligência e a experiência educacional anterior do professor (Shulman, 1986). A este respeito, Carreiro da Costa (1991) refere que o conhecimento disponível emanava evidências de que as características pessoais dos professores tinham um poder explicativo muito limitado no que respeita aos ganhos de aprendizagem dos alunos. Também Bloom (1981) salientou que as variáveis de presságio raramente explicavam mais de 5% da variação dos resultados dos alunos. Segundo Carreiro da Costa (1991), o insucesso decorrente da fase de investigação dedicada à identificação das características do bom professor levou a que o foco passasse para a sua ação, tendo-se procurado identificar os métodos de ensino que eram implementados pelos professores cujos alunos obtinham melhores resultados. A metodologia de investigação que dominou esta fase centrou-se na comparação de classes ensinadas através de métodos de ensino, com caráter contrastante: ‘tradicionais’ e ‘inovadores’. A procura de evidências que suportassem a hipótese da eficácia de determinados métodos de ensino sem que fosse considerado o contexto de aplicabilidade dos mesmos, conduziu a resultados inconclusivos. O facto de a generalidade da pesquisa levada a efeito não ter recorrido à observação sistemática da atividade do professor, constituiu-se como uma das principais críticas imputadas à investigação produzida naquela fase. Tal resultou da impossibilidade de garantir que os professores envolvidos nas pesquisas tivessem utilizado diferentes métodos de ensino.

As linhas de investigação previamente reportadas foram perdendo expressão, abrindo caminho para outras abordagens como o processo-produto. Este paradigma de investigação iniciou-se nos anos 60, tendo ganho representação significativa entre os anos 70 e 80 (Hoffman, 1986). De entre as grandes mais-valias desta abordagem de investigação, destacamos a rutura que permitiu realizar face à descrença na educação e nos professores. Este ceticismo era amplamente suportado pelo *Relatório de Coleman* que “apparent claim that teachers, or more accurately variations among teachers, do not make a difference in school achievement” (Shulman, 1986, p. 10). Tais ilações decorriam do facto de a investigação implementada não se centrar nos acontecimentos que se desenvolviam em sala de aula. Deste modo, é na fase de investigação processo-produto que a sala de aula se assume como o objeto de estudo onde investigadores centram a sua atenção na identificação das ações do professor (processo) que se relacionavam diretamente com os comportamentos de aprendizagem dos alunos (produto). Na senda deste paradigma, foram desenvolvidos diversos programas de investigação. Brophy e Good (1986), com base na análise exaustiva dos principais programas, sistematizaram os resultados, destacando diversos fatores. De entre estas variáveis, os autores salientaram os que se relacionavam com a qualidade e ritmo de ensino (*Quality and pacing of instruction*) por se constituírem como os resultados mais consistentes em termos de replicação. No âmbito desta

categoria enquadram-se as oportunidades para aprender e conteúdo lecionado (*Opportunity to learn | Content covered*), no sentido em que o desenvolvimento do nível de aprendizagem se encontrava em estreita relação com as oportunidades proporcionadas ao aluno para aprender, considerando o conteúdo lecionado no decorrer das aulas. Outro dos fatores destacados comportou a definição do papel, as expectativas e o tempo disponível (*Role definition | expectations | Time allocated*). Neste âmbito, verificou-se que os alunos aprendem mais quando o professor encara o ensino como a sua principal função, desenvolvendo expectativas positivas relativamente às aprendizagens dos alunos e dedicando mais tempo às matérias de ensino. A gestão da classe e o tempo de empenhamento motor (*Classroom management | Student engagement time*) assumiram-se como variáveis preponderantes, dado que os níveis de aprendizagem estão na dependência do tempo que o aluno dedica a essas atividades, sendo que este tempo tende a ser aumentado quando o nível de organização e gestão alcançado pelo professor é caracterizado por um ritmo adequado, com transições rápidas e ordeiras, sendo despendido pouco tempo em questões de gestão disciplinar dos alunos. O sucesso consistente, bem como o tempo potencial de aprendizagem (*Consistent success | Academic learning time*) surgiram como elementos associados ao progresso de aprendizagem dos alunos, na medida em que a sua evolução é mais significativa quando as tarefas de aprendizagem em que se envolvem estão adequadas às suas reais necessidades e possibilidades, sendo-lhes, assim, possível atingir uma elevada taxa de sucesso. O ensino ativo (*Active teaching*) assumiu-se como uma variável relativa aos níveis de aprendizagem superiores por parte dos alunos, indicando que estes aprendem mais em situações em que o professor dedica mais tempo a ensinar e a supervisionar as atividades de aprendizagem, verificando-se o inverso em situações em que os alunos trabalham individualmente e sem supervisão.

Reportando-se aos resultados decorrentes da investigação processo-produto, Carreiro da Costa (1991) e Onofre (2000) destacaram a elevada identidade dos fatores associados à qualidade de ensino, no âmbito do ensino em geral e no contexto específico da Educação Física. Segundo os mesmos autores, esta fase de investigação permitiu identificar o ensino eficaz como aquele que proporciona condições que conduzem ao aumento das oportunidades de aprendizagem dos alunos. Nesta senda, Onofre (1995), baseando-se no trabalho desenvolvido por Siedentop (1991), sistematizou um conjunto de princípios e procedimentos inerentes às quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, organização, clima e disciplina.

Importa salientar que, dado que os princípios e procedimentos detetados decorrem de características verificadas em diferentes contextos, a sua generalização não só seria abusiva como desadequada. Assim, assumimos que cabe a cada professor, considerando o seu contexto

de atuação e recorrendo ao seu conhecimento, gerir a informação decorrente desta fase de investigação. Deste modo, partilhamos da perspetiva de Onofre (2000, p. 33) quando refere que:

os resultados da investigação processo-produto revelam dois requisitos importantes: a) que o professor se identifique, conheça, se sinta e seja capaz de implementar os princípios e procedimentos de intervenção pedagógica relacionados com a eficácia do ensino; b) que o professor manifeste qualidade na sua decisão pedagógica, construindo soluções de intervenção pedagógica ajustadas ao contexto físico e humano de cada situação de ensino.

Embora reconhecido o largo contributo da investigação processo-produto relativamente à possibilidade de identificação de indicadores de qualidade de ensino fundamentais, as suas limitações são inquestionáveis e prendem-se, fundamentalmente, com três questões: a premissa da unidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem, a ausência de consideração dos mecanismos de pensamento de professores e alunos e o ignorar da compreensão do ambiente contextual. Relativamente à questão da visão unidirecional, Getting e Kohler (2006), embora salvaguardem a flexibilidade decorrente da atualização deste modelo, não deixam de salientar que a influência unívoca dos comportamentos do professor, relativamente aos resultados dos alunos, dominou a investigação processo-produto. Quanto à ausência de consideração dos processos de pensamento de professores e alunos acerca do ensino e da aprendizagem, salienta-se a circunstância de, no âmbito da investigação processo-produto, os comportamentos observáveis em contexto de aula serem analisados de forma isolada, ignorando-se as interações existentes entre os processos de pensamento e comportamento de professores e alunos. Reportando-se à carência da contextualização do estudo dos comportamentos observáveis na de sala de aula, Doyle (1979, p. 138) refere: “despite the large quantity of observational data that has accumulated over the years, knowledge about the classroom itself is curiously missing. Research has been done in classrooms, but it has seldom been about classrooms”. Na origem destas limitações está a abordagem metodológica positivista que dominou a investigação processo-produto (Doyle, 1979), cujo propósito era o alcance de leis universais caracterizadoras da atuação de professores eficazes (Brophy, 2006; Brophy & Good, 1986; Good, Wiley, & Florez, 2009; Siedentop, 2002).

Na resposta a estas críticas surgiu a investigação ecológica. Esta visão constitui-se como uma alternativa na forma de ‘olhar’ o processo de desenvolvimento dos indivíduos, no geral, e do processo de ensino e de aprendizagem, em particular (Bronfenbrenner, 1976, Bronfenbrenner & Morris, 2006; Doyle, 1977; Hamilton, 1983). Assumindo a abordagem ecológica como o modo privilegiado de análise da qualidade de ensino, passaremos, no ponto seguinte, ao seu aprofundamento.

## **1.2 A perspectiva Ecológica no Contexto Educacional**

No presente estudo, o posicionamento que adotamos acerca da análise da qualidade de ensino tem as suas fundações no Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano explorado por Bronfenbrenner (1976, 2005). Considerando que a nossa pesquisa se centra no contexto educacional e, especificamente no âmbito da Educação Física, a análise que realizaremos seguidamente é focada nestes âmbitos concretos.

Reportando-se ao contexto educacional, Hamilton (1983) adota uma visão complexa das relações que se estabelecem nesse ambiente onde existem interesses sociais e académicos que não se esgotam na sala de aula nem na escola mas que, contrariamente, vão para além destas, numa lógica de níveis sistémicos que se incluem cumulativamente. A este nível, o microsistema constitui-se como o envolvimento imediato no qual os indivíduos, em interação, se dedicam a atividades particulares, desempenhando papéis específicos por um determinado período de tempo. No contexto educacional, a sala de aula surge enquanto lugar onde se desenvolve a atividade educativa expressa no processo de ensino e de aprendizagem, implementado por professor e alunos que se encontram em interação num determinado período de tempo. O mesossistema, em primeira análise, é encarado como o sistema dos microsistemas, correspondendo às interações mais amplas que se estabelecem entre os envoltamentos em que os intervenientes se integram, num determinado período da sua vida. Assim, o mesossistema de um aluno ou de um professor compreende as interações entre a escola, a família ou o grupo de amigos. O exossistema é entendido como a extensão do mesossistema, englobando contextos em que professor e aluno não se constituem como participantes ativos mas que, ainda assim, influenciam ou são influenciados pelo seu desenvolvimento. Estes dizem respeito a estruturas sociais formais ou informais como os meios de comunicação ou as agências de governação local e nacional. O macrosistema comporta a cultura e as subculturas que se materializam nos sistemas económicos, sociais, legais, políticos e educacionais. Estas culturas e subculturas manifestam-se de forma concreta, operando nos restantes níveis ecológicos.

Numa visão epistemológica e metodológica, Hamilton (1983) enfatiza as mais-valias inerentes à investigação ecológica, salientando os seus critérios fundamentais. Um desses critérios assenta na consideração de que o ensino e a aprendizagem são processos interativos de carácter contínuo, nos quais professores e alunos se relacionam num contexto pedagógico com características particulares – o microsistema. Paralelamente, o autor destaca que os estudos ecológicos realizados nas escolas procuram compreender o comportamento dos alunos e dos professores na sua complexidade. Embora esta intenção não seja passível de plena concretização, dado que a seleção e a interpretação se constituem como essenciais para a

compreensão da realidade, a alternativa encontrada pelos investigadores tem-se centrado na adoção de metodologias interpretativas dos fenómenos da escola e da sala de aula. Nesta linha, é destacada a análise das atitudes e das percepções dos professores e alunos, salientando-se deste modo o contraponto com os princípios positivistas que assumem o comportamento visível como a única variável a ser estudada. Hamilton (1983) salienta também que a investigação, no âmbito da ecologia, se tem centrado em dimensões de análise com níveis de abrangência distinta. Assim, os focos têm adotado uma dimensão mais ampla, abarcando níveis meso, exo e macrosistêmicos. Paralelamente, num âmbito mais circunscrito, a investigação ecológica vem-se centrando no estudo das relações estabelecidas a nível microssistêmico. Neste contexto, Doyle (1986, p. 393) destaca a especificidade do microssistema, referindo que “teacher-student relationship in classroom have a distinct flavor”. Suportando a perspetiva da especificidade do contexto de sala de aula, o autor refere que os contactos entre professores e alunos têm uma particularidade que se concretiza em dimensões como a duração, a familiaridade, a substância e os propósitos particulares. Não relegando a importância dos níveis de envolvimento mais amplos, o autor enfatiza as fronteiras que separam a aula da escola: “problems of classroom order are solved within the classroom environment itself, and the boundary separating a classroom from the school blunts the effects of this context on classroom processes” (Doyle, 1986, p. 393).

### **1.2.1 A sala de aula enquanto microssistema.**

A visão inerente à presente pesquisa assenta numa orientação microssistêmica da investigação ecológica reportada por diversos autores (e.g. Doyle, 1977, 1986, 2006; Hastie & Siedentop, 1999, 2006; Siedentop, 1991).

Doyle (2006), no âmbito da perspetiva ecológica, ao centrar-se fundamentalmente nos estudos de âmbito microssistêmico, assume a sala de aula como unidade fundamental. Esta unidade é conceptualizada enquanto contexto em que uma turma e um professor estão envolvidos em atividades com propósitos educacionais e de resultados dos alunos. Assente na complexidade do contexto de sala de aula e nas exigências subjacentes a essa complexidade, Doyle (1977) sublinha que a natureza das competências de ensino não se centram unicamente na capacidade do professor gerir a matéria de ensino. A este propósito, o autor destaca que diversos estudos de cariz naturalista, focados na sala de aula, sugerem que: “knowing how manage subject matter sequences represents only a small part of the skill necessary to be a teacher” (Doyle, 1977, p 51). Nesta perspetiva passaremos à análise dos sistemas de tarefas que cabe ao professor ter a capacidade de gerir no sentido de atuar para o alcance de um equilíbrio ecológico que concorra para as aprendizagens dos alunos.

### **1.2.1.1 Os sistemas de tarefas.**

De acordo com Doyle (1977, 1986, 2006), a ecologia da aula comporta dois sistemas de tarefas: o sistema de tarefas de instrução (*instructional*) e o sistema de tarefas de gestão (*managerial*). Ambos os sistemas são da responsabilidade do professor. No que concerne às tarefas de instrução, estas relacionam-se diretamente com a matéria, ou seja, com as aprendizagens que o professor tem a intenção que os alunos realizem durante a sua participação nas atividades propostas. O sistema de tarefas de gestão está associado a aspetos comportamentais e de organização. Embora o sistema de tarefas de gestão não se associe diretamente com a matéria de ensino, constitui-se como absolutamente necessário para que o professor e os alunos possam interagir. Considerando que a ‘vida’ em sala de aula é sustentada por uma dimensão académica e por uma dimensão social em interação permanente, Allen (1986) salienta a importância do sistema social dos alunos (*student social system*) argumentando: “in general, existing research has not addressed high school students’ agenda, but rather has addressed students’ and teacher’ perspectives on the teachers’ agenda” (p. 438). Assumindo como pressuposto que os contextos de aula interagem com a agenda dos alunos e que dessa interação resultam variações nas perspetivas dos alunos acerca do sistema de gestão da aula, Allen (1986) realizou um estudo de cariz naturalista com o propósito de produzir e analisar os constructos teóricos que sugerem que os alunos têm uma agenda para as aulas que é concretizada em objetivos específicos. Paralelamente, com esta pesquisa, o autor procurou identificar as estratégias implementadas pelos alunos para o alcance dos seus propósitos para a aula, o momento em que essas estratégias eram utilizadas e que tipo de aluno as levava a efeito. A amostra desta pesquisa contou com quatro professores e 100 alunos, que frequentavam maioritariamente o nono ano. Com o intuito de um conhecimento efetivo do contexto de estudo, o investigador optou por uma observação participante, assumindo o estatuto de aluno. Para além da observação, foram também utilizadas entrevistas tanto aos alunos, como aos professores. Com este estudo, Allen (1986) pôde concluir que os alunos têm dois objetivos primordiais que orientam a sua participação na aula. Uma dessas finalidades prende-se com a socialização, enquanto a outra está relacionada com a garantia de aproveitamento académico. O primeiro dos objetivos encerra um cariz motivacional intrínseco no qual o aluno vê na aula um meio de se reunir e conviver com os amigos. Assim, estabelece interações com colegas e com o próprio professor, visando a satisfação dos seus propósitos de socialização. Este tipo de interação não assume os conteúdos da aula como temática e, no que respeita à forma, a socialização é concretizada, fundamentalmente, através de conversas e brincadeiras. O objetivo de garantia do aproveitamento académico, traduzido na intenção de passar o ano, consagra um propósito motivacional extrínseco. Neste âmbito, para Allen (1986), as atividades implementadas pelos



alunos são encaradas como um trabalho necessário à obtenção de classificações consonantes com a sua finalidade. Para a concretização destes objetivos, os alunos utilizam diferentes estratégias em função das atividades que se desenvolvem em aula. Nas primeiras aulas do ano, houve recurso a uma estratégia de apuramento das características do professor (*figuring out the teacher*). Através da implementação desta estratégia, os alunos ‘procuraram’ a identificação dos limites do professor. Assim, vão construindo um quadro de referências relativo aos mecanismos de socialização que são compatíveis com os professores, bem como as exigências inerentes à concretização do aproveitamento. O autor caracteriza o período de implementação desta estratégia como “a wait and see period, typified by extreme quietness, to determine and clarify the teachers’ requirements and expectations” (p. 446). Depois desta primeira fase de ‘teste’ dos limites do professor, os alunos podem adotar três estratégias: de diversão, de comportamentos consonantes com os padrões transmitidos pelo professor ou de minimização do trabalho instituído. Os alunos que têm por propósito a socialização adotam estratégias de diversão. Quando o objetivo se prende com a concretização do aproveitamento, o aluno comporta-se no sentido de dar ao professor o que este pretende. Por seu turno a implementação da estratégia de minimização do trabalho pode responder tanto a intenções de sucesso académico, como a propósitos de socialização. Assim, o aluno pode visar a realização do mínimo de trabalho necessário compatível com o seu propósito de aproveitamento ou a redução do trabalho pode assumir-se como uma forma de potenciar o tempo disponível para a socialização.

Quando se verifica um conflito entre a agenda do professor e a dos alunos, os segundos identificam-no como episódios críticos. Perante tais circunstâncias, tendem a responder com dois tipos de estratégias: reduzir o aborrecimento e evitar problemas. A redução do aborrecimento implica a subversão da agenda do professor, nomeadamente através da adoção de comportamentos desviantes ou mesmo agressivos. A este respeito, Allen (1986, p. 449) reporta que “humor to reduce boredom was sarcastic and demeaning”. O evitamento de problemas concretiza-se através da interrupção de comportamentos considerados indesejáveis pelo professor ou pelo afastamento relativamente ao foco da sua ocorrência. Esta estratégia foi identificada quando os alunos previam que o professor iria tomar medidas rígidas como forma de controlar comportamentos de socialização implementados pelos alunos.

A iniciativa dos alunos para utilizarem estas estratégias está em estreita relação com as características do contexto de aula. Como já tivemos oportunidade de reportar anteriormente, no contexto de sala de aula, professores e alunos surgem como atores que trazem consigo propósitos e intenções. É nesta confluência de interesses que se desenha a especificidade dos sistemas de tarefas a implementar pelos diferentes atores. A este respeito, Allen (1986) trouxe um contributo preponderante à conceptualização já avançada por Doyle (1977), na medida em

que o primeiro conceptualiza, de forma clara, a existência de um sistema de tarefas referentes à agenda social dos alunos. Até então, a socialização em sala de aula era assumida, mas não se reconhecia como um sistema de tarefas concreto, equivalente aos sistemas de tarefas de instrução e de gestão.

Em consonância com a proposta de Doyle (1977) e englobando os contributos de Allen (1986), Siedentop (1991) clarifica que o modelo da ecologia da aula (*classroom ecology model*) é composto por três sistemas de tarefas inter-relacionados: o sistema de tarefas de instrução, o sistema de tarefas de gestão e o sistema social dos alunos. A interação que define este modelo implica que a alteração em qualquer dos sistemas de tarefas se traduza numa consequente modificação nos restantes sistemas. A conceptualização da agenda social dos alunos decorre da evidência de que estes têm um projeto social quando chegam às aulas e as intenções que compõem esse projeto repercutem-se na procura de manutenção de relações sociais com os outros atores da aula. Embora o sistema social dos alunos seja mais difícil de definir do que os restantes pela multiplicidade de formas que podem tomar, é fundamental ter presente a sua importância e a influência preponderante que opera relativamente aos sistemas de instrução e de gestão.

Assumindo a conjugação das perspetivas anteriormente apresentadas que, na sua essência, se sustentam na aplicação da visão ecológica (Bronfenbrenner, 1976, Bronfenbrenner & Morris, 2006) ao contexto específico do ensino (Allen, 1986; Doyle, 1977) e da Educação Física em particular (Siedentop, 1991), estão reunidas as condições para podermos caracterizar o professor eficaz (que desenvolve um ensino de qualidade). Assim, este assume-se como aquele que compreende a forma como os sistemas interagem, procurando estabelecer uma ecologia orientada para a aprendizagem, garantindo, em simultâneo que, há a integração do sistema social dos alunos.

### **1.2.1.2 A natureza do contexto de sala de aula.**

Num estudo realizado com professores estagiários, Doyle (1977) pôde constatar que a complexidade do contexto de sala de aula comporta características que se traduzem em exigências do envolvimento (*environmental demands*), porque estão ‘em ação’ a partir do momento em que professor e alunos se encontram em contexto de sala de aula. Primeiro, Doyle (1977) sistematiza três características às quais, em 1980, acrescenta mais três. Destaca: a multidimensionalidade (*multidimensionality*), a simultaneidade (*simultaneity*), o imediatismo (*immediacy*), a imprevisibilidade (*unpredictability*), o caráter público (*publicness*) e a história (*history*). A multidimensionalidade está associada à grande quantidade de acontecimentos e tarefas que se desenvolvem em contexto de sala de aula. Neste ambiente convivem diversos

indivíduos, com diferentes perspetivas e habilidades que têm à sua disposição um conjunto restrito de recursos para acompanhar uma quantidade alargada de objetivos pessoais e sociais. Estes atores, alunos e professor, interagem, o que, aliado ao anteriormente referido, acarreta um acréscimo ao nível do carácter multidimensional do contexto. A simultaneidade constitui-se como outra das características que surge da ocorrência de uma diversidade de acontecimentos que pode envolver a ajuda do professor a um determinado aluno numa dada tarefa, enquanto é realizada a supervisão da restante turma que se encontra noutra atividade. Esta característica desencadeia a inevitável dispersão de atenção por parte do professor, no sentido da procura de controlo de diversos acontecimentos ao mesmo tempo. O ritmo a que os acontecimentos se processam numa aula confere-lhe um imediatismo inquestionável. A este está associada a imprevisibilidade dos acontecimentos, dado que, não raras vezes, surgem circunstâncias inesperadas. De um modo concreto existe uma real impossibilidade da antecipação de circunstâncias que exige uma reação por parte do professor. O carácter público das aulas surge associado à exposição contínua de professores e alunos a um público de observadores. Este público é fundamentalmente composto por alunos que são espetadores assíduos dos comportamentos dos professores. No contexto da disciplina de Educação Física, esta característica é mais explícita visto que o espaço exterior da escola é sistematicamente a ‘sala de aula’ de Educação Física. Neste sentido, existe uma exposição pública, ao alcance de qualquer elemento que passe ‘por uma porta que se encontra sempre aberta’. Doyle (1980) saliente ainda a história da relação pedagógica, definindo-a como os contactos que se estabelecem entre a turma e o professor de forma prolongada e sistemática. O escrever desta história pedagógica conduz à acumulação de experiências, rotinas e normas que se assumem como elementos singulares característicos das atividades de aula de um determinado grupo.

A combinação destas características conduz à criação de exigências que recaem fundamentalmente no professor pelo facto de ser este o responsável pelo planeamento e condução da aula. A nível ecológico, a pressão decorrente das exigências inerentes à complexidade do contexto de sala de aula tendem a dar origem às tarefas de gestão, que visam a garantia da manutenção de um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. É neste âmbito que surge a questão da ordem da sala de aula, bem como as estratégias que contribuem para assegurar a sua manutenção.

### ***1.2.1.3 A ordem na sala de aula.***

Para analisar a questão inerente à ordem em aula, interessa que nos reportemos a Doyle (1985). À data, o autor evidenciava a existência de uma tensão aparente entre a gestão e o currículo. Analisando esta questão, Doyle (1985) sustenta que a aprendizagem proporcionada pelo sistema

de instrução envolve determinadas competências do currículo que se pretendem ver desenvolvidas. Paralelamente, este sistema compreende a intenção da promoção de uma atitude favorável dos alunos relativamente ao conteúdo, no sentido da sua persistência face à aprendizagem. Por sua vez, a ordem proporcionada pelo sistema de gestão abrange a organização dos grupos na aula, o estabelecimento de regras e procedimentos, a reação a comportamentos indesejados e a monitorização e o estabelecimento do ritmo das atividades de aula. Importa salvaguardar que estas características da aula não devem ser confundidas com a adoção de atitudes de passividade e silêncio dos alunos e/ou de autoritarismo por parte do professor. Clarificando esta questão, Doyle (1986, p. 396) esclarece que “order in a classroom simply means that within acceptable limits the students are following the program of action necessary for a particular classroom event to be realized in the situation”.

A relação entre a promoção das aprendizagens inerente ao sistema de instrução e à manutenção da ordem intrínseca ao sistema de gestão constitui-se como uma realidade inquestionável. Neste sentido, é essencial um nível de ordem compatível com um desenvolvimento das tarefas de instrução que se associe à atenção dos alunos. Apesar da interdependência entre as tarefas de aprendizagem e a ordem, estes representam diferentes níveis de análise: enquanto a aprendizagem assume um carácter eminentemente individual, a ordem é uma propriedade associada ao sistema social. Tal como é referido por Doyle (1986), a ordem e o trabalho académico, para além de se constituírem como um dos aspetos centrais do modelo ecológico, estão intimamente relacionados. A este respeito, Hastie e Siedentop (2006, p. 215) ilustram que “if students begin to misbehave, it is more likely that the teacher will act to restore order, thereby temporarily suspending the instructional focus of the lesson”.

O contexto constitui-se como uma variável da ordem, visto que cada ambiente encerra em si exigências específicas. Assim, assume-se, como condição para a compreensão da ordem, a análise dos contextos de sala de aula e a forma como estes são encarados por professores e alunos. O grau de envolvimento dos alunos, relativamente às atividades, pode ter variações no aspeto da ordem, ou seja, sendo garantida a ordem, os alunos podem assumir uma atitude de cooperação que requer um mínimo de participação dos alunos nas atividades de aula ou uma postura de envolvimento efetivo relativamente aos conteúdos de aprendizagem. Doyle (2006, p. 100) esclarece que a cooperação “includes both involvement in the program of action for the activity and passive noninvolvement”. De acordo com o autor, esta tipologia de comportamento, por parte do aluno, embora não se constitua como a ideal em termos do clima entre os alunos e as tarefas de aprendizagem, distingue-se dos comportamentos de indisciplina. Estes são caracterizados por iniciativas de desordem que colocam em causa a concretização das atividades de aula, podendo assumir contornos associados à criação de um programa de ação com

propósitos de deterioração da segurança da turma e/ou de incumprimento das regras de conduta partilhadas por professor e alunos.

A eficácia dos professores, relativamente à gestão da aula, resulta, em larga escala, das estratégias adotadas. Neste âmbito, o estabelecimento de regras e a adoção de rotinas assumem um papel preponderante.

No que respeita ao estabelecimento de regras, Doyle (2006) destaca o início do ano letivo como um período crítico. De acordo com o autor, é neste período que a ordem é definida e os processos e procedimentos que garantem a ordem são colocados em prática. Para além das regras de conduta estabelecidas de forma oficial, existem um conjunto de regras implícitas que se enformam em padrões de comportamento e relação que, ao serem ‘enraizados’ pelo grupo, acabam por se tornar rituais manifestos nunca decretados. A rotinização de procedimentos e atividades permite a criação de expectativas concretas relativamente à sequência dos acontecimentos em aula, sendo que esta previsibilidade decorre da familiarização com ritmos e regras que, por repetição, se tornam elementos identitários da aula.

A par das regras e das rotinas, os professores, em função das exigências do envolvimento, desenvolvem estratégias no sentido da redução da sua complexidade. Num estudo desenvolvido por Doyle (1977), já anteriormente reportado, pôde concluir-se que, considerando as exigências do envolvimento, todos os professores estagiários que constituíam a amostra do estudo adotaram estratégias conducentes à redução da complexidade das aulas. Neste âmbito, o autor diferenciou as estratégias utilizadas pelos professores estagiários considerados bem-sucedidos e os que não haviam alcançado o êxito. Foi possível concluir que estes últimos tendiam a reduzir a complexidade da aula, ignorando a multiplicidade e a simultaneidade do contexto. Assim, perdiam a sua atenção a uma zona da aula, focando-se seletiva e exclusivamente numa atividade de cada vez. Por seu turno, os estagiários que haviam respondido com êxito à complexidade inerente ao contexto de sala de aula evidenciavam um conjunto de competências que Doyle (1977) sistematizou, recorrendo à terminologia proposta por Kounin na década de 70. Estes implementavam estratégias para se adaptarem à complexidade da aula, recorrendo para tal a cinco competências fundamentais: a competência para agrupar acontecimentos particulares em unidades maiores (*chunking*); a competência para distinguir os acontecimentos em função da urgência que lhes era inerente (*differentiation*); a competência para lidar simultaneamente com mais do que um acontecimento (*overlap*); a competência para controlar a duração dos acontecimentos (*timing*) e a competência para interpretar os acontecimentos, requerendo o mínimo de tempo (*rapid judgment*). Considerando estudos realizados na tradição da ecologia da aula, Doyle (1979) conclui que a intensidade das exigências do envolvimento está na

dependência de três fatores: a complexidade da atividade a ser realizada, a intenção dos alunos para exercer a atividade e a capacidade destes para realizar as ações exigidas pela atividade.

### **1.2.2 Gestão da ecologia da aula de Educação Física.**

Numa perspectiva de alcance da eficácia do seu ensino, o professor procura o estabelecimento de um equilíbrio ótimo entre os três sistemas de tarefas de interação de forma complexa, em contexto de aula.

Para a análise e discussão da ecologia da aula existem conceitos centrais como programa de ação e vetores que posteriormente passaremos a esclarecer. Segundo Hastie e Siedentop (2006), o programa de ação assume-se como ‘o lugar’ onde o sistema de instrução e de gestão se reúnem de forma imbricada. Segundo os mesmos autores “the program of action (...) encompasses the positioning and sequencing of content and management within lessons” (p. 251). Também o conceito de vetor, introduzido por Merritt (1982, cit. in Doyle, 2006) é um elemento fundamental. De acordo com o autor, os vetores constituem-se como parte integrante das atividades de aula. Assim, os programas de ação levam professores e alunos a constituírem os seus vetores em consonância com as suas intenções e objetivos. Doyle (2006, p. 424) referiu que:

a program of action, and thus classroom order, is jointly enacted by teachers and students in settings of enormous complexity. Teachers obviously play a key role in initiating and sustaining classroom activities. Nevertheless, students contribute in substantial ways to the quality of order that prevails in any classroom.

Os vetores primários reportam-se à manifestação da agenda do professor para a aula, definindo tanto a ação, como a ordem necessárias para que essa agenda seja operacionalizada. Por seu turno, os vetores secundários decorrem da iniciativa dos alunos e visam a consecução da sua agenda.

No contexto microssistema da sala de aula, professores e alunos ‘jogam’ os seus objetivos e intenções, enformando um ciclo que vai da tarefa estabelecida (*stated task*) pelo professor até à tarefa efetiva (*real task*), ou seja, aquela que é realmente implementada pelos alunos. Deste modo, o ciclo inicia-se com o estabelecimento da tarefa por parte do professor (Hastie & Siedentop, 1999). Através da implementação do vetor primário, o professor manifesta um conjunto de intenções e objetivos que tem para a aula e que definem os sistemas de tarefas de instrução e gestão. Nesta fase, é apresentado o programa de ação através de um conjunto de tarefas centradas em três aspetos fundamentais do trabalho do aluno: os produtos que se pretende que os alunos realizem, as operações utilizadas para gerar esses produtos e os recursos

necessários para esses produtos (Hastie & Siedentop, 1999). Face a esta iniciativa do professor, os alunos desencadeiam respostas consonantes com a sua agenda social. Neste âmbito, pode assistir-se a respostas congruentes com o programa de ação ou, contrariamente, despoleta-se um vetor secundário com intenções incompatíveis com o vetor primário. Assim, o programa de ação constitui-se como um vetor dinâmico, sendo determinante a forma como o professor responde à tentativa de modificação da tarefa estabelecida por parte dos alunos. Esta iniciativa que visa a alteração da tarefa estabelecida pelo professor - vetor primário - pode ter na sua base a tentativa para melhorar ou fortalecer o programa de ação. No entanto, segundo Hastie e Siedentop (1999), a generalidade da pesquisa evidencia que esta atuação tende a constituir-se como um esforço conducente ao enfraquecimento do vetor primário. Hastie e Siedentop (2006) destacam que esta diligência dos alunos concretiza um teste à robustez do primeiro vetor. Segundo os mesmos autores, existem diversas razões que sustentam a iniciação de um vetor secundário: a redução das exigências da tarefa, a redução das possibilidades de atribuição de responsabilização, o envolvimento em atividades consideradas mais interessantes, a socialização com os colegas ou o evitar do aborrecimento. Esta tentativa de alteração da tarefa estabelecida, enformada na implementação de um segundo vetor, foi designada negociação por Siedentop (1991). Mediante esta iniciativa, o professor, através do processo de supervisão, estabelece e mantém um sistema de responsabilização dos alunos relativamente à sua conduta, empenho nas tarefas e grau de consecução dos objetivos estabelecidos. Hastie e Siedentop (2006) esclarecem que, para o estabelecimento das tarefas, as consequências decorrentes do seu acompanhamento são mais determinantes do que a instrução do professor. A este propósito os autores clarificam que os alunos aprendem mais acerca das exigências da tarefa, através das reações do professor à sua performance, do que através da instrução tradicional. Neste contexto, Siedentop (1991) esclarece que a supervisão se constitui como um dos modos de avaliação e responsabilização a implementar pelo professor. As estratégias de avaliação e responsabilização (*accountability*) visam levar os alunos a respeitar os limites definidos nos sistemas de tarefas de instrução e de gestão. A par destas estratégias, o professor controla outro tipo de características das tarefas que assumem um papel determinante relativamente à consistência e manutenção do vetor primário. De um modo mais concreto, estas referem-se à ambiguidade (*ambiguous*), risco (*risk*) e fronteiras (*boundaries*) da tarefa (Doyle, 1980). A ambiguidade reporta-se à ausência de clareza na definição inicial da tarefa e no decorrer da mesma. Assim, uma definição clara e explícita assenta na definição das condições de realização da tarefa, dos resultados que se esperam da mesma, dos critérios que servirão de base à sua avaliação, bem como das consequências inerentes ao seu cumprimento. Quando a tarefa não é suficientemente explícita, está-se perante a ambiguidade representativa de ausência de informação relativamente à resposta esperada. A

forma como a tarefa se desenvolve vai ser amplamente determinada pelas características que nortearam a sua definição. Assim, se uma tarefa é transmitida de forma ambígua pelo professor, as respostas dos alunos tendem a variar de forma considerável. Em contraponto, uma definição clara das tarefas a desenvolver concorre para uma tendência de maior consonância das respostas e para a possibilidade de implementação de mecanismos de responsabilização através da evocação dos resultados previamente apresentados. O risco da tarefa remete para o resultado da interação entre a ambiguidade da tarefa, a sua dificuldade e a natureza das estratégias de avaliação que são implementadas. Neste sentido, as tarefas ambíguas encerram em si um risco para os alunos, na medida em que estes não conhecem os seus critérios de êxito. Tal não se verifica quando o aluno avalia a tarefa como fácil ou quando o seu nível de sucesso não vai ser sujeito a avaliação. Assim, tarefas que não comportem um sistema de avaliação efetivo representam um baixo risco para os alunos. É, portanto, evidente que existe uma relação estreita entre as características de ambiguidade e risco de uma tarefa, fundamentalmente quando o sistema de responsabilização se constitui como uma realidade. Neste contexto, se uma tarefa é estabelecida e acompanhada de modo ambíguo, mas se, em concomitância, é alvo de um processo de responsabilização em que o aluno é levado a “prestar contas” acerca do seu desempenho na tarefa, o risco assume-se como uma realidade inevitável para este. Os limites da tarefa estão na dependência da forma como é realizada a sua definição e avaliação. Quando a tarefa é definida de modo preciso e a sua avaliação é realizada consistentemente, estamos perante limites mais concretos. Ao contrário, se a tarefa não é sujeita a uma avaliação consistente, assiste-se a uma inerente ausência de responsabilização que se repercute na diminuição do risco.

Através da manipulação destas características, por parte do professor, este procura retomar a tarefa estabelecida através da salvaguarda do vetor primário e da eliminação do vetor secundário, quando este não se encontra alinhado com a consecução dos sistemas de tarefas de instrução e gestão. A resposta dos alunos que decorre deste processo de supervisão, implementado pelo professor, vai determinar a tarefa efetiva, ou seja, a atividade real que é realizada pelos alunos em contexto de aula (Alexander, 1982 cit in. Hastie & Siedentop, 2006).

O estabelecimento de interações entre os diferentes sistemas de tarefas de gestão e, em última análise, o grau de alinhamento da tarefa estabelecida com a tarefa efetiva constituem-se como o resultado da tipologia de negociação alcançada (Siedentop, 1991). Neste contexto, os professores, em função das suas ações e reações, desencadeiam distintas formas de equilíbrio ecológico. Podem optar por reduzir as exigências do sistema de tarefas de instrução, de forma a obter a cooperação dos alunos no sistema de tarefas de gestão. Nesta forma de equilíbrio fica inevitavelmente comprometido o sistema de tarefas de instrução a que subjaz a diminuição, ou



mesmo, a eliminação das intenções iniciais, inerentes aos objetivos de aprendizagem dos alunos que foram delineados pelo professor. Concomitantemente, assiste-se a uma supremacia do sistema social dos alunos na perspectiva de uma contrapartida organizacional e comportamental compatível com a ‘ordem’ por parte dos alunos. O professor pode também optar pela imposição autoritária dos sistemas de tarefas de instrução e gestão, ignorando ou reprimindo a agenda social dos alunos (Siedentop, 1991). De acordo com Siedentop (1988), este tipo de estratégia tende a ser malsucedido, na medida em que surgem por parte dos alunos comportamento desajustados. Segundo o autor “a more likely successful strategy, both in terms of immediate productivity and long term outcomes, is to find ways to allow the student social system to enhance and motivate the instructional task system” (pp. 15-16). Esta estratégia comporta a visão de um equilíbrio ecológico ótimo, na medida em que o professor prepara e implementa os sistemas de tarefas de instrução e gestão, tendo por base a consideração da agenda social dos alunos.

### **1.2.3 A investigação no âmbito da ecologia da aula de Educação Física.**

De acordo com Hastie e Siedentop (1999), o principal benefício da utilização do modelo ecológico, no âmbito da Educação Física, decorre de este descrever de forma realista a “life in the gym” (p. 22). Os autores enfatizam a utilidade deste modelo, salientando que exige a análise das ações de professores e alunos, através das tarefas por eles implementadas.

Com as suas fundações na escola de Doyle (1977), no início da década de oitenta, Daryl Siedentop inicia a coordenação de um conjunto de trabalhos que assumem como propósito fundamental de análise a estrutura das tarefas inerentes às aulas de Educação Física sob um olhar ecológico.

In the early 1980s my students and I (...) began (...) to explore the saliency of the ecological model for physical education (Alexander, 1983; Dugas, 1983; Marks, 1988; Tinning & Siedentop, 1985; Tousignant & Siedentop, 1983). By the late 1980s we had confirmed that, with some minor variations, the basic findings from classroom ecology research tended to replicate in physical education classes (Siedentop, 2002, p. 432).

Tal como é evidenciado pelo autor, a investigação, no âmbito da Educação Física, veio corroborar, em larga medida, os resultados da pesquisa acerca da ecologia da aula.

Inerente ao desenvolvimento da pesquisa ecológica, no contexto da Educação Física, foram desenvolvidos protocolos de pesquisa que visaram analisar as razões que estavam associadas ao facto de algumas aulas de Educação Física apresentarem características

claramente associadas ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e de outras serem desprovidas dessas características (Fink & Siedentop, 1989; Graham, 1987; Jones, 1992; Lund, 1992; Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward, & Rauschenbach, 1994).

Como forma de análise da investigação que vem sendo emanada pela pesquisa ecológica, no contexto da Educação Física, organizaremos os resultados, tendo por base as características das tarefas e as dinâmicas sistêmicas associadas à ecologia da sala de aula. Relativamente a esta última vertente, iremos analisar, em primeira instância, a investigação que se tem realizado ao nível das dinâmicas de responsabilização, supervisão e negociação. Posteriormente, passaremos à síntese de resultados da investigação referente ao estabelecimento e prevenção da ordem para, numa fase final, nos reportarmos à análise da dinâmica social dos alunos. Apesar da amostra do presente estudo ser composta unicamente por professores estagiários, no decorrer da pesquisa dos trabalhos desenvolvidos, fomos confrontados com a escassez de estudos que analisassem a intervenção dos professores estagiários, no âmbito da gestão da ecologia da aula. Esta circunstância, se por um lado reforça a pertinência da nossa pesquisa, por outro, levou-nos a analisar estudos que, na sua generalidade, têm por amostra professores já integrados na carreira docente.

#### ***1.2.3.1 As características das tarefas da ecologia da sala de aula.***

No que respeita à natureza das tarefas das aulas de Educação Física, a investigação tem evidenciado resultados claros relativamente à existência de três sistemas de tarefas (Hastie & Siedentop, 2006; Jones, 1992; Siedentop, 1988) que já tivemos oportunidade de caracterizar anteriormente. Contudo, Marielle Tousignant identificou outra tipologia de tarefas que designou por tarefa de transição (*transitional tasks*). De acordo com a autora, estas tarefas dizem respeito às atividades preparatórias dos alunos para as atividades de instrução, nomeadamente a deslocação dos grupos para diferentes zonas do espaço de aula. Esta tipologia espelha, inequivocamente, a particularidade ao nível do sistema de tarefas de gestão (Tousignant & Siedentop, 1983).

O estudo implementado por Tousignant e Siedentop (1983) permitiu a análise do nível de clareza das tarefas apresentadas pelo professor. Esta pesquisa assumiu um cariz multimetodológico, envolvendo quatro turmas do terceiro ciclo e do ensino secundário e três professores que eram avaliados como tendo uma boa gestão da aula. A pesquisa desenvolveu-se através de observação não participante de 127 períodos de aula. Os autores puderam verificar que a apresentação das tarefas pelo professor assumia diferentes níveis de ambiguidade, sendo que as tarefas explícitas tinham como consequência taxas de comportamento na tarefa mais

elevadas, enquanto as atividades definidas implicitamente estavam relacionadas com comportamentos de modificação das tarefas, por parte dos alunos.

Diversos estudos têm vindo a recorrer às categorias estabelecidas por Rink (1985, 2006), para a análise da tipologia das atividades inerentes ao sistema de tarefas de instrução. A autora sistematizou quatro categorias de tarefas que traduzem a especificação do modo de instrução dos conteúdos de Educação Física. Assim, consideram-se as tarefas de informação (*informing tasks*) que dizem respeito às atividades iniciais que surgem como o início da sequência de desenvolvimento progressivo de determinadas habilidades. No decorrer de uma aula, estas tarefas correspondem aos períodos de instrução inicial em que são anunciadas as atividades a desenvolver no decorrer da sessão. A outra categoria são tarefas de extensão (*extending tasks*), referentes às atividades que visam a progressão gradual da dificuldade e da complexidade. Constituem exemplos desta tipologia de tarefa a combinação de habilidades como a prescrição inicial de lançamento ao cesto parado, seguindo-se a combinação do drible de progressão com a finalização em lançamento parado. As tarefas de refinamento ou aperfeiçoamento (*refining tasks*) relacionam-se com a qualidade de realização das atividades, assumindo-se como objetivo o alcance de um melhor desempenho. Podemos tomar como exemplo de tarefa de refinamento a realização da desmarcação no basquetebol, com a manutenção da posição básica ofensiva. As tarefas de aplicação e avaliação (*applying | assessment*) têm a finalidade de integração de experiências numa perspetiva de resposta ao ‘como’, ou seja, pretende-se que o aluno, não só tenha a capacidade de realizar a habilidade, mas que desenvolva a aptidão para selecionar o momento adequado à sua concretização. A esta tipologia de atividade associa-se a necessidade de avaliação das situações, por parte do aluno. Mantendo o exemplo do basquetebol, um jogo reduzido de três contra três, em que o aluno tem de optar pelo drible, passe ou lançamento em função do posicionamento dos colegas de equipa e dos adversários, constitui-se como uma tarefa de aplicação. No contexto desta sistematização, Rink (1985, 2006) também definiu as tarefas de repetição (*repeating tasks*), salientando o seu propósito de replicação da tarefa realizada anteriormente.

Graham (1987), num estudo em que recorreu à categorização de Rink (1985), com uma amostra de um professor e de 31 alunos de uma turma de oitavo ano, utilizou uma metodologia quantitativa construída na base de procedimentos qualitativos. Para tal, realizou a observação de 14 aulas de uma unidade de ensino de Voleibol. Os resultados da pesquisa indicaram que as tarefas académicas, implementadas pelo professor se organizavam em quatro categorias principais: toque de dedos com trabalho individual, toque de dedos com trabalho a pares ou grupos, manchete a pares e toque de dedos e manchete com trabalho em grupos. Numa perspetiva de diferenciação, foi garantida a complexidade distinta entre as atividades. A

organização das tarefas teve uma abordagem de complexidade progressiva com sobreposições e repetições em oposição a uma abordagem de cariz linear. Outra das características inerentes às tarefas de instrução comportou a implementação de um ensino diferenciado, procurando assim o professor responder às necessidades específicas dos seus alunos. Face às características das tarefas levadas a efeito pelo professor, desencadearam-se respostas diferenciadas por parte dos alunos.

Através de uma abordagem multimetodológica, Jones (1992) analisou os sistemas de tarefas implementados por duas professoras, tendo recorrido à observação sistemática e notas de campo. Para a observação sistemática foram utilizados dois sistemas de observação: *Rules, Routines, and Expectation* (RRE) (Siedentop & Fink, 1989) e *Task Structure Observation System* (TSOS) (Siedentop, 1994). As duas professoras envolvidas no estudo lecionavam o segundo ciclo e eram especialistas em Educação Física. Foram observadas um total de 34 aulas (16 de um professor e 18 de outro) de 50 minutos. Os resultados permitiram a ratificação da instrução e da gestão, como sistemas de tarefas primários. Paralelamente, a autora identificou seis tipologias de instrução, a algumas das quais já tivemos oportunidade de fazer referência, aquando da abordagem da sistematização de Rink (1985). Assim, Jones (1992) identificou os seguintes sistemas de tarefas: informação (*informing*), extensão (*extending*), refinamento (*refining*), aplicação (*applying*), revisão (*reviewing*) e rotina (*routine*). De entre estas categorias verificou-se que as mais utilizadas pelas professoras foram as tarefas de revisão, seguidas das tarefas de informação e de aplicação. Em contraponto, a utilização de tarefas de refinamento foi residual. Paralelamente, constatou-se que as professoras recorriam a um padrão sequencial de informação, extensões e aplicação, sendo que esta última era traduzida na modificação das situações de jogo. Neste estudo foi também possível verificar que, de forma genérica, as duas professoras estabeleciam as tarefas de forma parcialmente explícita. Enquanto uma era completamente clara na definição de tarefas de gestão (51%), nas de instrução só o era parcialmente (60%). A outra professora apresentava um padrão de clareza contrário, sendo totalmente explícita nas tarefas de instrução (56%) e parcialmente explícita nas tarefas de gestão (59%).

Siedentop et al. (1994) desenvolveram um estudo de natureza multimetodológico incluindo uma amostra de 11 professores. Foram observadas aulas de uma unidade correspondente ao ensino de uma matéria em que os professores se percecionavam como mais aptos. Paralelamente, para cada tarefa de aula, era selecionado um aluno, considerando o seu género e nível de competência, com a intenção de ser estudada a qualidade da prática através das oportunidades de resposta (*opportunity-to-respond* – *OTR*) proporcionadas. Para a realização do estudo, os autores recorreram a diversos instrumentos como o *Values Orientation*

*Inventory* (VOI) de Ennis, Ross, e Chen (1992) e a uma versão adaptada do TSOS (Siedentop, 1994). Os resultados indicaram que o número de tarefas por aula se alterava em função do contexto, tendo este variado entre 3.7 e 8.1. Os professores, na sua globalidade, utilizaram essencialmente atividades de informação e de aplicação, seguindo-se as tarefas de refinamento e de extensão. Constatou-se que os padrões de tarefa se modificaram em função do contexto (e.g. matéria lecionada). No que respeita à clareza das tarefas, pôde concluir-se que estas eram maioritariamente estabelecidas de modo parcialmente explícito, dado que, apesar das condições da prática serem clarificadas, o mesmo não se efetivava em relação aos critérios de êxito. Paralelamente, identificaram-se duas variantes de episódios de instrução cognitiva. Uma dizia respeito a episódios longos relativos a explicações de novas tarefas ou de regras e procedimentos de jogo; a outra tipologia de episódios tinha uma duração curta, referindo-se a *feedback* de grupo que se centravam em explicações de refinamento ou extensão de tarefas, previamente ensinadas ou ao realce de aspetos técnicos ou táticos do jogo. No que respeita aos tempos de aula destinados às diferentes tipologias de tarefas, também se constatou que o contexto, nomeadamente a matéria lecionada, se constituía como uma condicionante. A este nível, os tempos de transição eram mais alargados em aulas que implicavam o deslocamento para espaços específicos como os campos de ténis. Paralelamente, numa aula em que foram utilizadas fichas de tarefa individualizadas, houve uma diminuição no tempo de instrução cognitiva. A realização de chamada no início e no final da aula ou a opção pelo registo, no decorrer da prática, levou a variações no tempo dedicado à gestão. De entre os vários professores, apenas dois obtiveram um tempo de prática igual ou superior a 60%. A baixa intensidade que caracterizava as aulas era assumida e consentida pelos professores, dado que elevadas intensidades se associavam à competição entre os alunos, aspeto considerado problemático e a evitar por parte dos professores.

Hastie e Vlaisavljevic (1999) analisaram a relação entre o conhecimento do conteúdo e a forma como os professores implementavam o sistema de tarefas de instrução. A amostra foi de nove professores, tendo estes sido observados no decorrer da sua prática de ensino durante duas aulas, nas matérias em que evidenciavam maior e menor domínio. Os autores puderam constatar que, nas matérias em que os professores apresentavam um maior conhecimento, o número total de tarefas era significativamente superior, verificando-se, em paralelo, um maior volume de tarefas de extensão. Hastie e Vlaisavljevic (1999) atribuíram as diferenças encontradas, relativamente ao número e topologia de tarefa, ao nível de conhecimento que os professores possuíam, relativamente às diferentes tarefas.

Hastie (1995) realizou um estudo centrado no contexto de *Outdoor Education*. O autor justifica a pertinência da análise deste contexto, salientando o facto de esta tipologia de

atividade fazer parte dos programas de diversos contextos educacionais e das experiências, proporcionadas nestes ambientes, assumirem um cariz eminentemente social. A pesquisa teve uma amostra de dois professores de uma escola particular de rapazes e 90 alunos do décimo ano. A metodologia utilizada foi de índole qualitativa, tendo-se recorrido, entre outros, à observação participante, a entrevistas e a notas de campo. O autor pôde concluir que a tipologia de tarefas da gestão estava associada à adequabilidade do equipamento utilizado para as diversas atividades e à pontualidade para o cumprimento das diversas atividades. A gestão dos alunos concretizou-se na formação de equipas, ficando cada uma responsável por diversos serviços como os de cozinha e de jardim. As tarefas de instrução surgiam na sequência das atividades desenvolvidas no mesmo contexto durante os dois anos anteriores, sendo que a principal diferença se centrou no nível de dificuldade dos exercícios, no âmbito da escalada, do curso de cordas e de caminhadas. As tarefas apresentadas aos alunos agrupavam-se em duas categorias: tarefas de gratificação retardada (*delayed gratification tasks*) e tarefas de gratificação imediata (*peak experience tasks*). As primeiras envolviam atividades de escalada, caminhadas e orientação e as segundas tarefas como o rapel e saltos de penhascos.

No contexto de estudo do modelo de ensino *Sport Education*, Hastie (2000), com uma amostra de oito alunos que possuíam nível de habilidade diferenciado e que pertenciam a uma mesma equipa, recorreu a um dispositivo multimetodológico, realizando observação e entrevistas. Em conformidade com o modelo, a equipa tinha um capitão, selecionado pelos seus pares, que assumia as funções de professor secundário da equipa. Foi possível constatar que o professor ocupou 71% do tempo em tarefas práticas de instrução, sendo que 53% desse tempo foi despendido em tarefas de refinamento e 38% em tarefas de extensão. Quando o sistema de instrução passou a ser da responsabilidade do capitão, verificou-se um decréscimo no tempo destinado às tarefas práticas de instrução (52%). Em paralelo, as tarefas foram, fundamentalmente, de refinamento (43%) e de aplicação (43%). Identificaram-se diferenças também no tempo utilizado em tarefas de organização (16% no caso no professor e 25% no caso do capitão) e de demonstração (13% no caso no professor e 23% no caso do capitão). Em modo de conclusão, destaca-se a existência de diferenças de gestão entre professor e capitão. Salienta-se que a prática foi mais reduzida, quando coube ao aluno assumir a responsabilidade da gestão das aprendizagens. Paralelamente, as tarefas de extensão foram também diminuídas. Assim, quando o capitão assumiu a responsabilidade de lecionação, assistiu-se a um padrão de tarefas que variou entre o refinamento e a aplicação. Estes resultados permitem-nos clarificar que, nas circunstâncias em que a condução das aulas é assumida por professores, são garantidos padrões de qualidade de ensino superiores. Desta análise decorre a necessidade de uma escolha

intencional dos modelos de ensino adotados, exigindo-se uma consciência clara das mais-valias, bem como das limitações que estão associadas a modelos de ensino como o *Sport Education*.

Num modelo de *Cooperative Learning*, Dyson, Linehan e Hastie (2010) desenvolveram uma pesquisa, assumindo como objetivo descrever e interpretar a ecologia das aulas de Educação Física, segundo este modelo, ao nível do primeiro ciclo. A recolha de dados foi efetuada através de uma versão modificada do TSOS (Siedentop, 1994), entrevistas, notas de campo e diário de um professor. Os resultados do estudo permitiram identificar uma diminuição significativa nos tempos dedicados aos sistemas de tarefas de informação, gestão, transição e espera ao longo da unidade. Paralelamente, contaram-se aumentos significativos nas tarefas de refinamento, extensão e aplicação. No que respeita às tarefas cognitivas/sociais não se constatarem alterações significativas. Verificou-se, assim, que foi destinado menos tempo ao sistema de gestão ao longo da unidade, observando-se o inverso relativamente às tarefas de instrução que incluíam tarefas de extensão como elemento de progressão das aprendizagens e tarefas de refinamento com propósitos de estabilização das aprendizagens dos alunos.

No contexto português, os estudos ecológicos no âmbito da sala de aula têm sido diminutos. Contudo, um dos estudos mais relevantes desenvolvido na área da Educação Física foi implementado em 2000 por Onofre na sua dissertação de doutoramento. Nesta pesquisa, através de uma metodologia multicaso, com recurso a uma abordagem ecológica, o autor analisou a relação que se estabelecia entre a qualidade de ensino, o conhecimento e a autoeficácia do professor. Para o estudo da ecologia da sala de aula, Onofre (2000) efetuou uma adaptação ao TSOS (Siedentop, 1994). Nesta houve uma maior especificidade ao nível dos episódios de instrução, que foram detalhados em tarefas de informação, de prática ou de avaliação final. No que diz respeito aos episódios de gestão, Onofre (2000) acrescentou três categorias ao protocolo original: o início da aula, a chamada e a formação de grupos. Questões inerentes à gestão da agenda social que não estavam incluídas no TSOS foram consideradas por Onofre (2000) através de uma análise do clima relacional e do controlo da disciplina. No que se refere aos resultados, a pesquisa permitiu verificar que existiam diferenças significativas entre os dois grupos que compunham o multicaso. Deste modo, os professores que apresentavam um sentimento de autoeficácia superior despenderam mais tempo de aula na avaliação das atividades de aprendizagem. Observou-se, também, que os professores com maior autoeficácia eram mais explícitos na transmissão de informação tanto na apresentação, como na avaliação final das atividades. O autor pôde também verificar que, no decorrer da transmissão de informação, a disposição adotada pelos alunos era maioritariamente favorável em todos os casos analisados. No que respeita às estruturas organizativas privilegiadas pelos casos analisados por Onofre (2000), observou-se que prevalecia a organização por grupo e tarefa, a prática massiva e

o jogo. Relativamente às tarefas organizativas, o autor constatou que os professores que evidenciavam maior autoeficácia despendiam menos tempo nas mesmas.

Também em Portugal e no contexto da Educação Física, Pedroso em 2004 analisou as relações que se estabeleciam entre o pensamento dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem e a sua agenda social e participação nas aulas de Educação Física. Para a concretização dos propósitos do estudo, o autor recorreu à utilização de uma metodologia mista que incluiu uma primeira fase extensiva e uma segunda fase intensiva concretizada num estudo multicaso. Pedroso (2004) surge como o primeiro investigador, no âmbito da Educação Física em Portugal, a estudar a agenda social dos alunos, tendo por base o trabalho de Allen (1986). Para a análise da ecologia da aula, o autor recorreu à utilização da versão adaptada por Onofre (2000) do TSOS. A amostra do estudo disse respeito a duas turmas, uma de sexto e outra do nono ano, lecionadas por dois professores diferentes. Os resultados do estudo permitiram observar que, no que respeita às categorias relativas à intervenção do professor e ao contexto, nos episódios de organização as tarefas de colocação do material decorreram sem definição do protagonismo. A formação de grupos foi maioritariamente protagonizada pelos alunos na turma de sexto ano e pelo professor na turma de nono ano. No que se refere aos episódios de instrução, em ambas as turmas, as tarefas de introdução das atividades foram definidas, maioritariamente, de forma parcialmente explícita. Paralelamente dominou a utilização de comunicação verbal e a disposição limitativa dos alunos. No que concerne à responsabilização, enquanto na turma de sexto ano predominou o questionamento, na de nono ano, a ausência de questionamento apresentou-se como a categoria mais verificada. Relativamente às tarefas de prática dominaram os contextos de jogo e a prática massiva simultânea. Na turma de sexto ano, a atividade dos alunos decorreu, essencialmente, sem supervisão, sendo que, na turma de nono ano predominou a utilização da observação. A avaliação final das tarefas de aprendizagem foi registada, apenas, na turma de sexto ano, tendo dominado uma transmissão de informação parcialmente explícita, uma disposição favorável e a utilização de responsabilização por questionamento.

### ***1.2.3.2 As dinâmicas sistémicas na ecologia da sala de aula.***

A noção de equilíbrio ecológico surge numa perspetiva de procura de alinhamento entre as intenções e comportamentos de professores e alunos e em contexto de aula. Para que esta congruência se concretize procura-se a coincidência entre a tarefa estabelecida pelo professor e a tarefa realmente concretizada pelos alunos. No ‘jogo’ que visa esta consonância decorrem processos dinâmicos como a responsabilização, a supervisão e o estabelecimento da ordem protagonizadas pelo professor. Em concomitância, os alunos ‘vivem’ a sua dinâmica social que,



imbuída de intenções mais ou menos explícitas, é expressa através de mecanismos de negociação e de níveis de resposta concretos às tarefas que lhes são propostas.

#### **1.2.3.2.1 A responsabilização, a supervisão e a negociação.**

Centrando-se na tipologia, foco e forma de responsabilização, Tousignant e Siedentop (1983) puderam constatar que a responsabilização era implementada, por parte do professor, através de um sistema formal relacionado com as classificações dos alunos e por um sistema informal que não se associava diretamente a este aspeto, sustentando-se em mecanismos como o reconhecimento público por parte do professor. Os resultados demonstraram que o foco da responsabilização variava em função do sistema de tarefas. Assim, nas tarefas de gestão a responsabilização centrava-se na presença, vestuário, postura e comportamento adequado. Nas tarefas de instrução, a responsabilização variou entre a participação mínima, o esforço na participação e um nível de performance reduzido. Ao nível da supervisão, os autores verificaram que esta se concretizava de quatro formas diferenciadas: por observação, através da gestão das regras das atividades a serem desenvolvidas (*officiate*), pela observação e feedback subsequente e por avaliação permanente acerca do cumprimento das tarefas por parte dos alunos. Foi possível constatar uma interação subtil entre os comportamentos de supervisão do professor e as respostas dos alunos. A consistência e o rigor da supervisão influenciavam o comportamento dos alunos, sendo que estes tendiam a modificar as tarefas até ao grau que percecionavam aceitável. Tal resultado pareceu evidenciar que a supervisão do professor revela a natureza exata das respostas aceitáveis. Paralelamente, constatou-se que a natureza das tarefas era mais determinada pela supervisão do professor do que pela instrução. A cooperação estabelecida entre professores e alunos baseava-se numa negociação tácita e a tipologia de responsabilização aliada à permissividade na estrutura das tarefas levava a que os alunos não tivessem necessidade de implementar um processo de negociação, uma vez que o risco era inexistente. Assim, constatou-se que a ambiguidade era utilizada para alargar as fronteiras, no sentido de obter a cooperação dos alunos no sistema de tarefas de gestão. Desta forma, o estabelecimento ambíguo das tarefas, através de uma instrução pouco clara, terá transferido para o processo de supervisão a ‘responsabilidade’ do estabelecimento dos limites das tarefas. Contudo, esta definição não foi concretizada, assistindo-se a processos de negociação silenciados entre alunos e professores que terão conduzido a alguma negligência dos processos de instrução, em prol da garantia da cooperação dos alunos no sistema de tarefas de gestão e ao consequente acolhimento das intenções dos alunos.

Lund (1992), num estudo de cariz multimetodológico, cujo objetivo disse respeito à descrição e análise das formas de responsabilização e da utilização de processos avaliativos para esse efeito, recorreu à análise das práticas de uma professora durante uma unidade didática. Para

efeitos comparativos com as práticas da professora, realizou-se a observação de um professor no âmbito das suas práticas de ensino e aprendizagem com uma turma. Os resultados evidenciaram que a professora implementava um sistema de responsabilização explícito através da utilização de diferentes mecanismos que iam para além da avaliação tradicional. Assim, a professora explicitava os instrumentos e critérios de sucesso, introduzindo elementos de qualidade da resposta e revelando as suas expectativas sobre o envolvimento dos alunos, tendo por base as exigências da avaliação e os objetivos de aprendizagem traçados. A utilização de testes, com o propósito de avaliação formativa, constituiu-se como uma das atividades utilizada pela professora. Paralelamente, a docente recorreu a procedimentos de responsabilização como o reconhecimento público e as competições no seio da turma. Os resultados permitiram constatar que a avaliação informal, inerente a estes processos de responsabilização, conduzia a níveis de resposta dos alunos equivalentes aos alcançados através da avaliação formal. Pôde ainda concluir-se que a professora recorreu, de forma preponderante, à utilização combinada dos dois procedimentos de responsabilização. Comparativamente, a turma da professora revelou maior número de comportamentos de entreajuda nos testes e no alcance dos objetivos de aprendizagem. Paralelamente, os alunos da docente apresentaram níveis de competência mais próximos entre si, tendo estes sido, também, sempre superiores aos níveis manifestados pelos alunos do professor.

No estudo desenvolvido por Jones (1992), verificou-se que a responsabilização foi de difícil análise pelo facto de não existir um mecanismo formal de avaliação. O foco da responsabilização centrou-se, fundamentalmente, em questões relacionadas com a gestão, como a adequabilidade do equipamento e o cumprimento das regras de conduta. As duas professoras envolvidas utilizavam o elogio e manifestações físicas de aprovação como forma de reconhecimento dos alunos. Para estes a aprovação por parte das professoras, a aceitação pelos pares, outros reforços sociais e prémios especiais evidenciaram-se como mecanismos suficientes para a garantia da adoção do comportamento desejado pela professora. No que concerne aos sistemas de tarefas, verificou-se a sua interdependência, na medida em que a consistência do estabelecimento das rotinas de gestão e de algumas tarefas de instrução contribuíam para o aumento do tempo do sistema de instrução. Paralelamente, as rotinas de instrução permitiam às professoras interagir socialmente com os alunos e dedicar-lhes mais tempo de apoio. Também foi possível observar que o sistema social era transversal às tarefas de instrução e de gestão, o que se materializava no facto de os alunos cumprirem os níveis desejados pelas professoras num clima de aprendizagem positivo. No que diz respeito aos processos de negociação, a autora pôde constatar que os alunos recorriam a mecanismos físicos e verbais com o objetivo de modificação das tarefas, no sentido de realização das atividades desejadas. Verificou-se que

ambas as professoras faziam cedências quando consideravam que as alterações facilitariam as aprendizagens e não colocavam em causa o sistema de tarefas de gestão. As respostas das professoras ao comportamento dos alunos foram sistematizadas em três categorias: gestão, instrução e social. As respostas de gestão correspondiam ao modo como as professoras lidavam com os comportamentos inapropriados dos alunos. As respostas de instrução envolviam diferentes formas de supervisão: o fornecimento de feedback, a resposta a questões e a modificação e ajustamento das tarefas. As respostas sociais assumiam um cariz de interação informal como a aprendizagem dos nomes dos alunos e manifestações físicas de aprovação.

Van der Mars, Vogler, Darst, e Cusimano (1994) analisaram os padrões de supervisão de professores do primeiro ciclo de Educação Física através do estudo da forma como os alunos estavam envolvidos na sala de aula de cada professor. Os padrões analisados incluíam a localização do professor, a taxa de circulação e o fornecimento de feedback verbal. O envolvimento do trabalho dos alunos foi classificado de acordo com quatro categorias: na tarefa; fora da tarefa, envolvimento motor total e envolvimento motor de sucesso (*Academic Learning Time-Physical Education - ALT-PE*). Os resultados evidenciaram que os professores passaram mais tempo na periferia da área de atividade, fundamentalmente nas zonas laterais. Paralelamente eram ativos do ponto de vista motor e efetuavam uma média de seis mudanças de setor por minuto. Em termos de feedback constatou-se que forneciam uma média de 3.2 feedbacks verbais por minuto. Verificou-se que não existia uma correlação entre os padrões de localização do professor e os seus perfis de feedback. A localização periférica do professor estava positivamente relacionada com o envolvimento motor total dos alunos. O movimento do professor também foi positivamente correlacionado com o ATL-PE. O seu feedback associou-se ao comportamento dos alunos na tarefa. Em modo de conclusão, é possível afirmar que os resultados deste estudo indicam que a supervisão ativa se constitui como um fator importante para manter o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.

Hastie e Pickwell (1996), analisando um contexto de uma aula de Educação Física dedicada à matéria de dança, estudaram o nível de responsabilização referente às tarefas de instrução. Esta pesquisa assumiu um cariz multimetodológico, tendo os investigadores recorrido à observação, a notas de campo e a entrevistas. A amostra do estudo disse respeito a uma professora e a uma turma do ensino secundário composta por 22 alunos. Os autores constataram que as exigências, ao nível da responsabilização implementadas pela professora, se centravam unicamente numa perspetiva de participação, sem qualquer foco na qualidade da prestação. O feedback fornecido era quase inexistente e, quando ocorria, focava-se unicamente no esforço. A professora implementava uma estratégia informal de responsabilização que se enformava na escolha de um estudante para dançar consigo. Quando tal acontecia, a maioria dos rapazes

realizava a tarefa. Paralelamente, a professora recorria a processos de coação através da ameaça de uma classificação insatisfatória e do recurso à exposição pública.

Hastie e Vlaisavljevic (1999) constataram que os professores que possuíam maior conhecimento acerca da matéria de ensino evidenciavam uma responsabilização mais focada na qualidade do desempenho do que no nível de participação e esforço dos alunos.

Supaporn, Dodds, e Griffin (2003) desenvolveram um estudo de caso centrado nas perspetivas de professor e aluno acerca dos comportamentos de indisciplina, numa unidade de basquetebol. Os resultados indicaram que o professor possuía um sistema de tarefas de gestão fraco, acompanhado por um sistema de tarefas de instrução vago e incompleto. Em paralelo, o docente apresentava um programa de ação com uma orientação de natureza social. O sistema de responsabilização era praticamente inexistente, o que conduzia ao predomínio da negociação por parte dos alunos. Deste modo, a conjugação das atividades implementadas pelo professor e pelos alunos contribuíam para a criação de um vetor primário com um cariz social caracterizador do programa de ação em que as aulas se desenvolviam.

James, Griffin e Dodds (2008) realizaram uma pesquisa qualitativa com base no caso de dois professores que lecionavam alternadamente uma mesma turma composta por 24 alunos do quarto ano. Foram analisadas um conjunto de 14 aulas de duas unidades. Os resultados do estudo indicaram que os professores apresentavam diferentes agendas de instrução, o que se repercutiu em diferentes ecologias de aulas e num programa de ação frágil. No decorrer das aulas, os professores alteraram a agenda que haviam anunciado, transitando de uma intenção centrada nas aprendizagens dos alunos para uma convergência na segurança e no cumprimentos das tarefas. A professora, em ambas as unidades, definiu inicialmente uma ecologia centrada nas aprendizagens, definindo objetivos de aprendizagem, explicitando claramente as tarefas e estabelecendo elevadas expectativas de empenho e ordem. A responsabilização era regular e focada nas atividades propostas. Frequentemente os alunos questionavam a professora com vista a negociarem as exigências da tarefa. No entanto, a docente não permitiu esta negociação. Na unidade de *fitness*, a professora recorreu à técnica de responsabilização e à supervisão ativa no sentido de os alunos cumprirem as tarefas de instrução. No decorrer desta unidade, a sua agenda foi fortemente influenciada pelo esforço despendido na manutenção da ordem e na prevenção de comportamentos fora da tarefa. O professor, apesar de expressar formalmente um propósito de aprendizagem, evidenciou um quadro de responsabilização frágil, pouco ligado a objetivos académicos. Na unidade de obstáculos e desafios, a instrução não era sistemática, o que conduziu a que as aprendizagens fossem episódicas. Paralelamente as tarefas de gestão definiram-se ambigualmente. A vertente social, fortemente alimentada pelo professor, dominou a

ecologia da aula. A responsabilização centrou-se, fundamentalmente, na procura de manutenção da ordem e da segurança nas tarefas. Tanto as regras das tarefas, como as consequências inerentes ao incumprimento das mesmas foram negociadas fisicamente (*physically negotiated*) por parte dos alunos. Na unidade de *fitness*, o professor definiu as tarefas de gestão de forma ambígua e a responsabilização foi quase inexistente.

James e Collier (2011) desenvolveram um estudo de caso com um professor e uma turma de sexto ano composta por 15 alunos. Os resultados indicaram que as fracas interações que se estabeleciam entre os diferentes sistemas de tarefas se traduziam em aprendizagens reduzidas. A incapacidade revelada pelo professor para lidar de forma eficaz com comportamentos fora da tarefa e de indisciplina traduziram-se num sistema de tarefas de gestão débil. Paralelamente, constatou-se que o sistema de tarefas de instrução era pouco explícito e a responsabilização, relativamente à conclusão das tarefas de instrução, praticamente não se concretizava, sendo que, a que se verificava, estava circunscrita às situações em que o professor utilizava a chamada do diretor ao ginásio como forma de remediação dos comportamentos de indisciplina.

Dyson et al. (2010), num estudo no âmbito do *Cooperative Learning*, puderam verificar que, para desenvolver a responsabilização individual, a professora recorria à utilização de fichas tarefa, formava grupos pequenos e solicitava aos alunos que ensinassem as técnicas aos seus colegas de equipa. Neste programa, a responsabilização surgia incorporada nas tarefas, contribuindo para a sua concretização. Como processo de responsabilização, a professora recorreu à solicitação da demonstração das tarefas e interagiu com os elementos do grupo numa perspetiva de supervisão informal.

Hastie (1995), analisando um contexto de *Outdoor Education*, constatou que, na ausência de um sistema de responsabilização formal, havia elevados níveis de envolvimento na tarefa por parte dos alunos. Embora não existissem classificações nas tarefas, muitos dos alunos estavam envolvidos em todas as tarefas de instrução. De acordo com o autor, esta situação deveu-se ao facto da ambiguidade e risco das tarefas terem sido geridas pelos alunos através de um sistema de escolha do nível de dificuldade em que se pretendiam envolver. Paralelamente, o sistema social dos alunos, nesta tipologia de programa surgiu como o guia do sistema de tarefas de instrução, na medida em que a agenda social dos alunos concorreu para uma participação envolvida.

Num estudo, no âmbito do *Sport Education*, Hastie (2000) verificou que, nas primeiras aulas, o sistema de responsabilização do professor se centrava fundamentalmente na supervisão, através de feedback e reconhecimento público. O foco da responsabilização era essencialmente o esforço. A partir da quarta aula, o foco da responsabilização inverteu-se, verificando-se a

prevalência da qualidade face ao esforço. O professor recorria à responsabilização dos alunos relativamente ao conhecimento acerca das regras. Neste sentido, durante a terceira sessão, cada equipa respondeu a um teste acerca das regras. Para que a equipa pudesse participar nos jogos, era requerida uma classificação de 100% no teste. No decorrer da competição formal, a responsabilização do professor tomou a forma de *posters* afixados publicamente. Aí eram expostas informações relativamente a diversos parâmetros referentes às equipas: os resultados dos jogos e a pontuação relativa ao *fair play*, à organização e aos deveres.

Numa pesquisa multimetodológica realizada com 17 professores estagiários, Wahl-Alexander e Curtner-Smitha (2013) analisaram a influência da negociação entre os alunos e os professores estagiários em aulas de dois modelos de ensino distintos: *Multi-activities* e *Sport Education*. Os autores puderam concluir que os alunos se envolviam em processos de negociação com o objetivo de alterar as tarefas de instrução e reduzir os níveis de exigência das tarefas. Durante as aulas de *Multi-activities*, as negociações foram relativamente negativas e frequentes, tendo aumentado progressivamente ao longo da unidade, o que colocou em causa a eficácia de 11 dos professores estagiários. No decorrer da unidade de *Sport Education*, as negociações foram relativamente positivas e pouco frequentes, tendo-se verificado, paralelamente, a sua diminuição ao longo da unidade, o que se traduziu na criação de condições associadas a uma boa qualidade de ensino. Importa, no entanto, salientar que os seis professores estagiários identificados como mais eficazes conseguiram garantir um equilíbrio ecológico nas aulas de *Multi-activities* através da implementação de estratégias de negociação positivas que conduziam os alunos a adotar comportamentos ajustados às tarefas estabelecidas pelos professores e reforçadores do vetor primário. Numa perspetiva crítica face aos resultados do estudo, importa refletir acerca das finalidades subjacentes aos diferentes modelos utilizados no estudo. Assim, os objetivos que estão na sua essência e as atividades propostas no âmbito da sua implementação constituem-se, de modo inequívoco, como condicionantes dos níveis de negociação espetáveis. Enquanto o *Sport Education* responde, primordialmente à concretização das intenções dos alunos, através da promoção de uma autonomia que garante o desenvolvimento das atividades, quase sem a necessidade de intervenção por parte do docente, no modelo de *Multi-activities* a responsabilidade de planeamento e condução das tarefas de aprendizagem cabe ao professor. Estas diferenças encerram em si intencionalidades de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem claramente diferenciadas que se traduzem em predisposições de participação, *a priori*, desiguais. Inerente a esta questão é também primordial não deixar de considerar as diferenças em termos de objetivos de aprendizagem que estão subjacentes a cada um destes modelos. Os autores do estudo puderam verificar que, mediante as tentativas ou a efetiva alteração das tarefas estabelecidas por parte dos alunos, os

professores estagiários adotavam três tipologias distintas de resposta. Uma dizia respeito à negociação negativa que era caracterizada pela renúncia ou diminuição das exigências das tarefas de instrução com o intuito de obter a cooperação dos alunos no sistema de gestão. Outra das formas de resposta, por parte dos professores estagiários, referia-se à negociação orientada para as consequências que se traduzia na imposição autoritária dos sistemas de tarefas de instrução. No contexto desta tipologia de negociação, os professores estagiários negociavam com os alunos, recorrendo a ameaças que envolviam castigos como a exclusão da atividade ou o reportar dos acontecimentos aos pais dos alunos. A negociação catalogada como positiva correspondia à integração do sistema social dos alunos no sistema de tarefas de instrução e gestão dos professores estagiários através da implementação de estratégias de recondução para atividades congruentes com os princípios do vetor primário estabelecido. Para tal, recorriam à utilização de estilos de ensino mais indiretos e conduziam os alunos a envolverem-se na tomada de decisão acerca do seu processo de aprendizagem.

No estudo desenvolvido por Onofre (2000) foi possível verificar que os professores que evidenciavam uma maior autoeficácia eram mais claros na informação que forneciam aos alunos tanto no decorrer da apresentação das atividades de aprendizagem, como na avaliação das mesmas. No que diz respeito à supervisão, os alunos dos professores com maior autoeficácia, quando comparados com os alunos dos professores com menor autoeficácia, evidenciaram diferenças ao nível da perceção que tinham dos seus docentes. Assim, os alunos dos professores com maior nível de autoeficácia perceberam que os seus professores efetuavam um acompanhamento mais frequente das suas aprendizagens, nomeadamente através do fornecimento de feedback e do acompanhamento privilegiado tanto das situações de aprendizagem mais complexas, como dos alunos com mais dificuldades.

#### ***1.2.3.2.2 O estabelecimento e a prevenção da ordem.***

Fink e Siedentop (1989), através de um estudo multimetodológico, procuraram identificar a forma como as regras eram ensinadas, as rotinas estabelecidas e as expectativas comunicadas. Para tal, recorreram a uma amostra de sete professores, considerados especialistas, que possuíam tempos de experiência docente diferenciados. Foram observadas duas turmas de cada professor, perfazendo um total de 48 aulas equitativamente distribuídas por professor e ano de escolaridade. Com o propósito da análise já enunciada, foi utilizado o sistema de observação RRE. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as primeiras aulas tiveram como propósito primordial o estabelecimento de rotinas de gestão e de instrução que garantiam um comportamento apropriado por parte dos alunos e um bom funcionamento das tarefas de aula. Os professores descreveram as rotinas de forma clara, proporcionaram aos alunos oportunidades para as implementarem e, posteriormente, forneceram feedback fundamentalmente específico e

positivo acerca do desempenho na atividade. Embora as regras específicas tenham sido utilizadas por alguns professores, as consequências que lhes estavam associadas não foram aplicadas. De acordo com os autores, este facto deveu-se à capacidade dos docentes de promover e manter comportamentos adequados por parte dos alunos, sem ter de recorrer a processos de remediação associados ao incumprimento das regras estabelecidas. Foi possível verificar que as expectativas acerca do desempenho não se constituíram como elemento prioritário das primeiras aulas. No entanto, estas foram comunicadas, pelos professores, centrando-se fundamentalmente no processo e menos nos resultados. De uma forma global, o ambiente caracterizador das aulas analisadas era eficiente (*businesslike atmosphere*), sendo que os alunos reconheciam que o contexto da aula de Educação Física privilegiava a aprendizagem e sabendo distinguir com clareza os comportamento adequados dos desadequados. Importa ainda salientar que não se verificaram diferenças relevantes relativamente aos anos de experiência dos docentes.

Jones (1992) verificou que o facto de as professoras terem estabelecido rotinas para aumentar o tempo referente às tarefas de instrução levou ao ganho e manutenção da cooperação dos alunos. A implementação destas rotinas evidenciou-se, nomeadamente, na circunstância de, no primeiro dia de aulas as RRE serem descritas 13 vezes por uma das professoras e 18 pela outra. Em conformidade, nas quatro primeiras aulas os alunos da primeira docente evidenciaram procedimentos consonantes com as RRE 64 vezes e os da outra professora fizeram-no 80 vezes.

O'Sullivan e Dyson (1994) implantaram um estudo multimetodológico que envolveu 11 professores do ensino secundário. Com o objetivo de analisar as RRE de professores, bem como a natureza e frequência das ações disciplinares que implementaram, foram analisadas 30 aulas, tendo-se recorrido para tal aos sistemas de observação RRE e TSOS (Siedentop, 1994). Os resultados demonstram que o sistema de RRE se reduziu, quase exclusivamente, ao 'monólogo centrado no professor', tendo a maioria do tempo sido dedicada a referências a regras de vestuário e às consequências decorrentes de faltas às aulas e da ausência de equipamento adequado. No que respeita às expectativas, a intervenção dos professores levou os alunos a entender que os propósitos da Educação Física se centravam, predominantemente, em questões associadas ao equipamento para a aula, à participação e à cooperação entre professores e alunos. Apenas dois professores dedicaram tempo a conversas com os seus alunos acerca dos objetivos dos programas de Educação Física. As questões inerentes às finalidades das aulas de Educação Física e às aprendizagens a adquirir não se verificaram durante os períodos de observação do estudo. No que concerne à disciplina, verificou-se que os professores não evidenciaram problemas de indisciplina frequentes e graves nas suas aulas, sendo que os mais verificados estavam associados a: conversas entre os alunos enquanto o professor falava, utilização de



equipamento desadequado e comportamentos fora da tarefa. As ações mais comuns, por parte dos professores, perante os comportamentos de indisciplina, correspondiam a advertências verbais. Os comportamentos de maior gravidade (luta entre alunos) eram tratados de forma imediata através do recurso à punição que se traduzia no encaminhamento do aluno ao gabinete do diretor (*referred to the office*).

Supaporn et al. (2003) verificaram que a ausência de um quadro de regras, rotinas e expectativas explícito conduziu a interpretações diferenciadas por parte dos alunos, relativamente ao que eram considerados comportamentos desadequados. O professor ignorava a maioria dos comportamentos de indisciplina que não colocavam em causa a integridade física dos alunos. Paralelamente, quando atuava perante tais comportamentos, fazia-o de modo instável e contextual, não norteando a sua ação por um sistema de gestão, claramente compreendido por todos os intervenientes. Este clima de inconsistência e incerteza levava a que os alunos adotassem comportamentos de indisciplina. A tipologia de atuação do professor, norteada por um sistema de gestão e instrução ambíguos, conduziu a processos de negociação poderosos, por parte dos alunos, que terão levado à concretização das suas intenções em contexto de sala de aula, assistindo-se, assim, à secundarização do processo de aprendizagem.

Ao desenvolverem um estudo no âmbito da *Cooperative Learning*, Dyson et al. (2010) constatarem que o tempo destinado à instrução, à gestão e às tarefas de transição foi diminuindo ao longo da unidade, como resultado da interiorização das rotinas por parte dos alunos. Estas rotinas centravam-se, essencialmente, na forma de gestão e organização dos grupos de trabalho, sendo esta uma característica específica do modelo de aprendizagem cooperativa.

#### **1.2.3.2.3 A dinâmica social dos alunos.**

Tendo por base as respostas dos alunos às tarefas propostas pelo professor em contexto de sala de aula, Tousignant e Siedentop (1983) identificaram quatro categorias para caracterizar o nível de congruência entre a atividade dos alunos e as tarefas propostas pelo professor. Assim, os autores definiram que os alunos podiam apresentar uma resposta em total consonância com a tarefa estabelecida pelo professor (*task-as-stated-by-the teacher*). Quando ocorria a modificação da tarefa face ao estabelecido pelo professor (*modified-task*), verificava-se uma alteração no sentido da sua facilitação ou, inversamente, eram efetuadas modificações, nomeadamente através da introdução de desafios que as tornavam mais difíceis. Os comportamentos claramente desajustados das atividades propostas pelo professor foram designados por comportamentos fora da tarefa (*deviant off-task behavior*). Para além da categorização do cariz das tarefas levada a efeito pelos alunos, os autores também identificaram uma tipologia de aluno que denominaram de esquivos competentes (*competent bystanders*). Estes caracterizavam-se por, no

decorrer da tarefa, estarem diminutamente envolvidos, apesar de evidenciarem comportamentos que levavam o professor a perceber o seu empenhamento nas atividades de aula. Tousignant e Siedentop (1983) puderam ainda verificar que, mediante apresentações claras das tarefas, os alunos apresentavam índices superiores de comportamento, congruentes com as atividades de aprendizagem propostas pelo professor (*on-stated-task*).

Numa pesquisa realizada por Graham (1987), os resultados indicaram que a generalidade dos alunos apresentava níveis de envolvimento consistentes quando ocorriam práticas de diferenciação em aula. Contudo, nas aulas desprovidas de processos de diferenciação, para além do sucesso dos alunos com maior nível de capacidade ser sempre superior, as diferenças entre os alunos com diferentes níveis de habilidade também eram mais marcadas.

Jones (1992) introduz, de forma explícita, um terceiro sistema de tarefas que se reportava às relações sociais estabelecidas em aula entre os alunos e entre o professor e os alunos. No que se refere às tarefas de gestão, a autora identificou três categorias caracterizadoras das respostas dos alunos: cumpridora (*compliant*); demorada (*slow to comply*) e não cumpridora (*noncompliant*). Os resultados do estudo permitiram verificar que 83.7% do tempo era alocado ao cumprimento das tarefas de gestão, 11.1% do tempo era despendido com atividades cumpridas com lentidão e 5.2% do tempo correspondia ao não cumprimento das atividades previstas. No que concerne à tipologia de comportamento dos alunos em relação às tarefas de instrução estabelecidas pelo professor, Jones (1992) categorizou-as em: na tarefa estabelecida com sucesso (*on the stated task with success*), na tarefa estabelecida com pouco ou nenhum sucesso (*on stated task with little or no success*), modificação da tarefa para menores níveis de complexidade (*downward task modification*), modificação da tarefa para níveis superiores de complexidade (*upward task modification*), comportamentos fora da tarefa (*off-task*). Os resultados evidenciaram que os alunos da professora *Fit* passaram 82% do tempo na tarefa e os da professora *Strong* 78%. Os alunos da professora *Fit* utilizaram 9% do tempo em tarefas modificadas e os da professora *Strong* 14%. No que diz respeito ao tempo fora da tarefa este correspondeu a 7% para os alunos da professora *Fit* e 6% para os alunos da professora *Strong*. No que respeita às tarefas de gestão, os tempos de espera foram, respetivamente, de 43% e 31% para a professora *Fit* e para a professora *Strong*.

Num estudo desenvolvido por Lund (1990, cit. in Lund, 1992) que envolveu dois professores foi possível verificar que o facto de a professora ter especificado os critérios da unidade de ensino, precocemente, conduziu a que esta mantivesse elevadas taxas de sucesso. Também se observou que, em contexto de aula, o total de respostas dos alunos dos professores

foi diferenciado. Os alunos da professora tiveram quatro vezes mais respostas que os alunos do professor. Paralelamente as respostas dos alunos da professora evidenciavam maior correção.

Ao analisarem as respostas dos alunos de dois professores que evidenciaram um programa de ação predominantemente centrado no sistema de tarefas de gestão, O'Sullivan e Dyson (1994) puderam verificar que os comportamentos de indisciplina eram residuais nas turmas de ambos os professores. Assim, para um total de 88 episódios, os de indisciplina variaram entre zero e 15.

Siedentop et al. (1994), no estudo que desenvolveram com o intuito de analisar o trabalho dos 11 professores a partir de perspectivas curriculares e instrucionais. Estes lecionavam entre quatro a seis aulas por dia. Neste estudo constatou-se que as percentagens de respostas adequadas foram elevadas tanto para rapazes, como para raparigas altamente competentes, com médias de 82% de comportamentos apropriados para o género masculino e 89% para o feminino. Os dados para os rapazes e para as raparigas, com baixo nível de capacidade, evidenciaram diferenças muito marcadas face aos resultados obtidos pelos seus colegas com elevado nível de competência, o que evidencia as consequências adversas em termos de aquisição de aprendizagens por parte dos alunos menos hábeis perante sistemas de instrução desprovidos de uma intencionalidade clara em termos de diferenciação.

Hastie e Pickwell (1996), ao analisarem o sistema social dos alunos numa unidade de ensino de Dança, cuja turma era de ensino secundário, puderam constatar que existia uma redução do sistema de instrução, fundamentalmente protagonizada por parte dos rapazes, causada pela influência do currículo. Deste modo, os rapazes adotavam estratégias no sentido de evitarem a participação. Estes mecanismos revelaram-se particularmente eficazes quando o número de raparigas, em aula, excedia o número de rapazes, passando estes a aguardar sentados pela sua vez. Estes comportamentos eram aceites pelo professor, desde que tal não colocasse em causa o sistema de tarefas de gestão. É, assim, possível constatar que dominou uma ecologia determinada pela redução das exigências do sistema de tarefas de instrução, em prol da manutenção da cooperação dos alunos no sistema de tarefas de gestão.

Supaporn et al. (2003) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar as interações entre os sistemas de tarefas e as perceções de professor e alunos acerca dos comportamentos de indisciplina. Os resultados mostraram que um sistema de tarefas de gestão débil, implementado pelo professor, associado a tarefas de instrução vagas e incompletas, conduziram à criação de um vetor primário de cariz social caracterizador do programa de ação global. Mediante esta ecologia era permitido aos alunos que incorressem em comportamentos fora da tarefa, o que, em paralelo, conduziu ao aumento desta tipologia de ação e à negligência

do sistema de tarefas de instrução, com consequências óbvias ao nível das aprendizagens dos alunos.

Ao analisarem a ecologia das aulas de dois professores, James et al. (2008) identificaram que os docentes apresentavam agendas diferenciadas para as unidades de ensino, o que resultou na implementação de diferentes ecologias. Paralelamente, foi possível constatar que ambos os professores alteraram a suas agendas focadas na aprendizagem dos alunos para uma agenda que garantisse a concretização e segurança das tarefas. Deste modo, não se verificou congruência entre a agenda defendida pelos professores e as tarefas e avaliações de aula. Em resposta ao fraco nível de responsabilização implementado por um dos professores, os alunos recorreram à modificação das tarefas. Considerando que a agenda implementada pelo professor detinha um cariz mais social e a da professora uma tipologia mais académica verificou-se que os alunos cumpriam mais facilmente as exigências inerentes ao programa de ação implementado pelo professor, mesmo concretizando objetivos de clara socialização associados a alguns comportamentos de desvio e a uma clara secundarização do sistema de tarefas de instrução.

James e Collier (2011) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar a ecologia de aula de uma turma do primeiro ciclo. Os resultados evidenciaram que a interação entre os três sistemas de tarefas resultou em aprendizagens diminutas por parte dos alunos. A fragilidade dos sistemas de tarefas de gestão conduziu à incapacidade do professor para lidar de forma eficaz com comportamentos fora da tarefa e de indisciplina. Paralelamente, o sistema de tarefas de instrução era pouco detalhado e o nível de responsabilização, relativamente à concretização das tarefas, mostrou-se diminuto. Concomitantemente, o sistema social dos alunos baseava-se em interações negativas entre os alunos e entre os alunos e o professor. Deste modo, o sistema social dos alunos conduzia frequentemente à suspensão do sistema de tarefas de instrução e gestão. Como consequência, as interações entre o sistema social dos alunos e o currículo levou à efetivação de um ambiente que não era propício à aquisição de aprendizagens. Os resultados indicaram que, de uma forma geral, os alunos atribuíam pouca relevância ao currículo, envolvendo-se frequentemente na modificação das tarefas estabelecidas e em comportamentos de cariz social como conversas com os colegas.

No estudo levado a efeito por Onofre (2000), verificou-se que, nas tarefas de instrução e avaliação, os alunos evidenciavam, predominantemente, comportamentos na tarefa. Relativamente à congruência da atividade dos alunos nas tarefas práticas a percentagem de tempo de espera prevaleceu na generalidade das situações.

No que diz respeito à congruência da atividade dos alunos nas tarefas organizativas, Onofre (2000) verificou o predomínio do alinhamento dos alunos com as tarefas estabelecidas

pelo professor, nos quatro casos analisados. No que diz respeito ao protagonismo, tanto na formação de grupos como na manipulação de material, os resultados indicaram diferenças entre os quatro casos.

Analisando um contexto de lecionação, através do modelo de *Sport Education*, Hastie (2000) pôde constatar que as respostas dos alunos apresentavam elevados índices de congruência com as tarefas estabelecidas tanto pelo professor, como pelo capitão. Assim, no que diz respeito ao sistema de tarefas de gestão, verificaram-se apenas 2% de comportamentos fora da tarefa. Relativamente ao sistema de tarefas de instrução, o índice de comportamentos nas tarefas foi de 96%, quando a aula era lecionada pelo professor e de 93% quando liderada pelo capitão. Em ambos os casos os comportamentos fora da tarefa foram de 3%. Importa salientar que os autores chamam a atenção para o facto de haver maiores índices de insucesso por parte dos alunos com menor nível de competência, circunstância que poderá estar associada às próprias características do modelo e a alguma negligência de processos de instrução diferenciada que lhe está associada.

Num contexto de *Cooperative Learning* Dyson et al. (2010) verificaram que os comportamentos fora da tarefa ocorriam em apenas seis das 24 aulas, tendo variado entre 0.5 e 1.8% do tempo de aula. Tais valores sugerem um alinhamento do comportamento dos alunos relativamente ao sistema de tarefas de gestão. Os resultados de OTR evidenciam que os alunos tiveram sucesso nas tarefas propostas, sendo que o OTR de sucesso (OTR apropriado/OTR total) variou entre 78% e 89% nas aulas dedicadas a tarefas de refinamento, extensão e aplicação.

Wahl-Alexander e Curtner-Smith (2013) puderam verificar que os alunos evidenciavam dois tipos diferenciados de negociação. Assim, ou negociavam com o intuito de alterarem as tarefas de instrução ou negociavam através da redução das exigências das tarefas. Os autores observaram, também, que a tipologia de negociação implementada pelos alunos variava em função das características dos alunos. Enquanto os rapazes agressivos e com elevado nível de capacidade tendiam a envolver-se mais na negociação, procurando aumentar as atividades de jogo, os rapazes e as raparigas com níveis de habilidades mais reduzidas negociavam no sentido de diminuir as exigências do sistema de tarefas de instrução ou alterar as tarefas para que pudessem socializar. As raparigas, com maiores níveis de capacidade, constituíam-se como o grupo que menos se envolvia em processos de negociação.

Onofre (2000) constatou também que existiam diferenças significativas entre os grupos de professores com maior e menor autoeficácia. Assim, os alunos dos professores com maior

percepção de eficácia evidenciaram uma maior congruência nas tarefas de instrução práticas e nas tarefas de manipulação do material.

Pedroso (2004), ao analisar a participação em aula de alunos com diferentes perfis de agenda social, pôde verificar que a congruência que os alunos evidenciavam relativamente às atividades estabelecidas pelo professor, variava em função da sua agenda social. Assim, observou-se que os alunos com agenda *minimizar o trabalho e evitar problemas* eram os que tinham maior percentagem de comportamentos congruentes com as tarefas estabelecidas pelo professor, sendo que aqueles que haviam evidenciado uma agenda *aprender e ter boa nota* apresentavam maior percentagem de comportamentos *na tarefa*. Os alunos com agenda *divertir para reduzir o aborrecimento* apresentavam a maior percentagem de comportamentos fora da tarefa. Constatou-se também que, de modo global, a maior percentagem de indicadores académicos e a menor percentagem de indicadores de socialização eram verificadas nos alunos com agenda social orientada para *minimizar o trabalho e evitar problemas*. O inverso observou-se nos alunos com agenda *divertir para reduzir o aborrecimento*. Com base nestes resultados, o autor do estudo conclui que, globalmente, os alunos com agenda social orientada para a socialização apresentavam comportamentos menos congruentes com as tarefas estabelecidas pelo professor. Contudo, ao contrário do espetável, os alunos com agenda orientada para *passar o ano* nem sempre evidenciaram comportamentos de maior congruência com as tarefas estabelecidas. O facto de, nesta pesquisa, se terem evidenciado alguns casos de desalinhamento entre intenções e comportamentos dos alunos, leva-nos a refletir acerca do papel do professor. Assim, consideramos que é fundamental salientar que, ao nível da ecologia da aula, o professor, independentemente das intenções iniciais manifestadas pelos alunos relativamente à aula, pode influenciar fortemente o comportamento dos alunos. Não pretendemos nesta análise sugerir que as intenções dos alunos devam ser desconsideradas, contrariamente, é nosso intuito salientar a importância que o professor pode ter na recondução dessas mesmas intenções. Para tal contará a sua competência ao nível da gestão da aula, nomeadamente através da integração de interesses dos alunos nos programas de ações orientados para a aprendizagem por si estabelecidos, bem como na implementação de processos de supervisão e responsabilização ajustados.

Relativamente à relação entre as percepções de professores e alunos acerca das ocorrências, em contexto de sala de aula, têm sido desenvolvidos estudos que evidenciam alguma incongruência de perspetivas. A este respeito, Hanke (1987), numa pesquisa em que estudou a relação entre as percepções de professores e alunos acerca da forma como analisavam incidentes críticos ocorridos em aula, pôde verificar que as atribuições causais de ambos os intervenientes, na generalidade das situações não estavam em consonância. Também Onofre e Pinheiro (1998), num estudo de cariz multimetodológico, compararam as percepções de 20

alunos e quatro professores acerca dos problemas da prática de ensino. Os resultados do estudo permitiram identificar diferenças estatisticamente significativas entre as percepções dos intervenientes. Assim, no que se refere aos problemas assinalados, os alunos, ao contrário dos professores, reportaram-se a situações de comportamentos fora da tarefa e a situações que envolviam o relacionamento dos alunos entre si e dos alunos com a matéria. Ao nível das causas dos problemas, inversamente aos professores, os alunos destacaram as características técnicas e profissionais dos docentes. Face ao contexto, os alunos, contrariamente aos professores, mencionaram ser eles próprios os protagonistas das situações problema. Outra discordância correspondeu ao facto de os alunos considerarem que as situações mais problemáticas ocorriam durante a atividade prática que envolvia situações de jogo formal e de exercícios que implicavam a cooperação e/ou a oposição. No estudo desenvolvido por Onofre (2000) pôde observar-se que a congruência entre as perspetivas dos alunos e o sentimento de autoeficácia específica dos professores se concretizou em dois dos casos por si analisados, sendo que os outros dois evidenciaram uma perspetiva mais negativa do que os alunos sobre as características do seu ensino. Cothran, Kulinna, e Garrahy (2009) analisaram as causas que os professores e alunos atribuíam à ocorrência dos comportamentos de indisciplina em aula. Participaram no estudo 23 professores de Educação Física e 182 alunos do ensino secundário. Os resultados permitiram verificar que professores e alunos possuíam percepções diferentes acerca da atribuição causal dos comportamentos de indisciplina. Assim, enquanto os professores indicaram que estes comportamentos decorriam de fatores desconhecidos ou por influência do contexto familiar, os alunos referiram que o seu comportamento desadequado decorria da ausência de interesse face aos conteúdos de aula, tendo também como propósito atrair a atenção do professor. Tanto professores como alunos concordaram que os comportamentos desadequados dos últimos assumiam repercussões negativas no tempo de aula, no conteúdo e na atitude. Paralelamente, alguns alunos salientaram que a adoção destes comportamentos tinha efeitos positivos pela diversão que desencadeavam e pelo reconhecimento social que deles decorria. Denota-se, assim, que a indisciplina foi valorizada por alguns alunos, na medida em que estes viam esses comportamentos como um meio de valorização social por parte dos seus pares.

### **1.3 Contributo para a Formulação do Problema**

Iniciámos este capítulo com o esclarecimento relativo à opção pelo Paradigma Ecológico para a abordagem da qualidade de ensino em contexto microssistémico. Tal decisão fundamentou-se nas potencialidades desta visão no que diz respeito à análise da atividade de ensino e de aprendizagem como um sistema dinâmico que, animado pelas interações recíprocas entre os

seus atores, opera num contexto específico que urge ser compreendido. Na senda deste paradigma, esclarecemos que o desenvolvimento de um ensino de qualidade exige a compreensão da forma como os três sistemas de tarefas (instrução, gestão e social dos alunos) interagem entre si, perspetivando-se o estabelecimento de uma ecologia orientada para a aprendizagem, através da garantia paralela da satisfação das exigências subjacentes ao sistema social dos alunos.

Deste modo, a qualidade de ensino implica que o professor, para além de dominar os princípios e procedimentos associados a uma intervenção pedagógica de qualidade, tenha competência para compreender os contextos de intervenção, numa perspetiva de construção das soluções mais adequadas às exigências da complexidade, inerente ao ensino e à aprendizagem. Assim, a perspetiva ecológica assume a complexidade sistémica da sala de aula, visando que a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem requerem a procura contínua de um equilíbrio ecológico que, na sua constante instabilidade, se traduz na integração do sistema social dos alunos nos programas de ação que o professor implementa em aula. Exige-se um equilíbrio eficaz em que os sistemas, cuja responsabilidade de implementação cabe ao professor (sistema de tarefas de instrução e sistema de tarefas de gestão), assegurem uma conformidade com o sistema social dos alunos que consagra as suas intenções para as aulas. Contudo, é importante salientar que o alinhamento das intenções procurado, para que sejam asseguradas as condições de eficácia, não se compadece com ecologias de imposição autoritária por parte do professor nem com a redução ou suspensão do sistema de tarefas de instrução em prol da submissão à agenda social dos alunos, com o objetivo de garantia de uma ordem desprovida de aprendizagem.

Através dos trabalhos desenvolvidos no contexto específico da Educação Física que tivemos oportunidade de apresentar, tornou-se evidente que a investigação tem vindo a demonstrar carências ao nível da intervenção dos professores. Estas debilidades expressam-se, nomeadamente, na fragilidade dos processos de responsabilização e de supervisão que tendem a repercutir-se na supremacia da negociação implementada por parte dos alunos. Nestas circunstâncias, a tendência para a redução das exigências ou mesmo o abandono do sistema de tarefas de instrução constitui-se como uma evidência. Tal expressa-se como consequência de os professores passarem a assumir, como foco único da sua intervenção, o sistema de tarefas de gestão em resposta à negociação implementada pelos alunos. Noutras situações, a alteração das tarefas estabelecidas pelo professor, por parte dos alunos, despoleta processos de intervenção autoritária do professor que, globalmente, tendem a repercutir-se em ambientes hostis ou em respostas de maior desordem por parte dos alunos. Estas evidências, decorrentes da investigação, acarretam consequências inequivocamente comprometedoras da aquisição de



competências pelos alunos, uma vez que conduzem à sua inatividade ou à desadequação das suas respostas, em contexto de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico importa salientar que, embora um dos primeiros trabalhos, no âmbito do paradigma ecológico, tenha sido realizado por Doyle (1977) com professores estagiários, a carência de estudos com esta população, no âmbito deste paradigma, e no contexto específico da Educação Física, é uma evidência. Pretende-se, assim, que o presente trabalho se assuma como contributo neste âmbito, na medida em que serão analisadas as ecologias das aulas de quatro professores estagiários de Educação Física.

Na consideração do previamente exposto, sustentamos a necessidade de uma análise efetiva da qualidade do ensino, inerente às dinâmicas ecológicas presentes nas aulas dos professores estagiários. De um modo mais específico, constitui-se como objetivo compreender as interações estabelecidas entre os sistemas de tarefas que compõem a ecologia das aulas de diferentes professores estagiários, ao longo do seu estágio pedagógico em Educação Física.

## **2 A Autoeficácia do Professor**

Com este capítulo pretendemos, numa primeira fase, esclarecer o referencial teórico relativo à natureza e controlo da atividade humana que assumimos como norteador da análise do conceito de autoeficácia - a Teoria Cognitiva Social de Bandura (1997). Seguidamente, centramo-nos na análise das raízes conceptuais da autoeficácia do professor. Na sequência desta análise, delimitamos conceptualmente o constructo de autoeficácia face a conceitos que, embora lhe sejam próximos, se referem a fenómenos diferenciados. Posteriormente, focalizamos as principais medidas de eficácia desenvolvidas, esclarecendo e sustentando a nossa opção metodológica a nível instrumental. No ponto seguinte, consideramos a formação do sentimento de autoeficácia dos professores, realçando as implicações inerentes às diferentes fontes de autoeficácia. Na etapa subsequente, reportamo-nos à investigação empírica que vem sendo realizada no âmbito da autoeficácia dos professores para, numa fase final, nos restringirmos ao fenómeno de alteração da autoeficácia durante a formação inicial e à análise do papel das fontes de autoeficácia nesse período formativo. O capítulo culminará com o esclarecimento do seu propósito no contexto do problema do estudo.

### **2.1 A Natureza e o *Locus* de Controlo da Atividade Humana**

No âmbito das teorias psicológicas, a natureza do controlo da atividade humana e a sua causalidade assumem um papel central no entendimento da ação do indivíduo e da sua relação com o contexto envolvente. A este nível têm sido conceptualizadas três formas diferenciadas, que encerram em si visões distintas, relativamente à independência que o indivíduo assume nas suas ações (Bandura, 1989). Uma das abordagens denominada *autonomous agency* assume a pessoa como um agente independente nos seus comportamentos no que diz respeito ao contexto. Neste sentido, o indivíduo é encarado como o único determinante do comportamento - determinismo pessoal. Em contraponto, a perspetiva *mechanism agency* considera que as ações da pessoa se constituem como reações ‘mecânicas’ em que a atividade interna surge como produto de ações externas. De acordo com esta visão, é o envolvimento, enquanto contexto, o único responsável pela atividade humana – determinismo do envolvimento. As duas abordagens apresentadas assentam em determinismos unidireccionais, sendo que a primeira perspetiva está associada ao cognitivismo extremado e a segunda às visões mais radicais do behaviorismo. O reducionismo da atividade humana inerente a ambas as perspetivas levaram autores como Bandura (1989, p. 1175) a referir: “such views fail to explain the demonstrable explanatory and predictive power of self-referent factors that supposedly are devoid of causal efficacy or do not even exist”.

Segundo a Teoria Cognitiva Social (Bandura, 1986, 1995 e 1997), a natureza e controle da atividade humana baseiam-se numa terceira visão: *emergent interactive agency*. Segundo esta perspectiva, os indivíduos influenciam a sua própria motivação e ação no seio de um sistema de interação de três fatores designado *triadic reciprocal causation*. De acordo com este modelo, o comportamento, alguns fatores pessoais e as condições do contexto interagem reciprocamente influenciando-se – determinismo recíproco. A noção de determinismo, segundo esta perspectiva, remete para os fatores fundamentais que interagem entre si e que incluem as influências geradas pelo próprio indivíduo como elemento preponderante (Bandura, 1989, 1995).

No âmbito dos mecanismos da atividade humana, a autoeficácia assume o papel central, constituindo-se como “people’s beliefs about their capabilities to exercise control over events that affect their lives” (Bandura, 1989, p. 1175)

De uma forma mais específica, a autoeficácia traduz-se no mecanismo cognitivo que gera a constituição de crenças por parte dos indivíduos acerca da sua capacidade para realizar uma determinada tarefa com um dado nível de consecução. Esta crença é fator determinante, na medida em que atua em diferentes determinantes do comportamento, assumindo, também, fortes implicações no modo como os indivíduos pensam, resistem aos fracassos e se motivam (Bandura, 1997).

## **2.2 Os Efeitos das Crenças de Eficácia**

A literatura tem consubstanciado que as crenças de eficácia regulam o funcionamento humano através de quatro processos fundamentais: cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção (Bandura, 1997).

No âmbito dos processos cognitivos, protagonizados pelo próprio indivíduo, a autoeficácia influencia os padrões de pensamento, podendo assumir-se como um mecanismo facilitador ou de constrangimento (Bandura, 1997). Muitos dos comportamentos humanos são regulados por previsões referentes à capacidade de concretização de objetivos. Para que tal se efetive, o indivíduo envolve-se em processos de autoavaliação das suas capacidades. A maioria das ações é, inicialmente, organizada em pensamento. Assim, a autoeficácia dos indivíduos determina a tipologia das situações por eles antecipada. Neste sentido, as pessoas que apresentam uma autoeficácia elevada preveem situações de sucesso que se constituem como elemento promotor de orientação e apoio para a ação. Em contraponto, as que apresentam uma autoeficácia baixa antecipam situações de insucesso e, nestas circunstâncias de desconfiança, o alcance dos objetivos torna-se difícil (Bandura, 1995). Através da aprendizagem de regras de previsão e regulação, os indivíduos definem opções, analisando os fatores que lhes permitem

efetuar um juízo acerca dos possíveis resultados das suas ações. Neste julgamento, o indivíduo evoca o grau de sucesso de circunstâncias similares passadas. Perante situações de pressão e de fracasso com repercussões pessoais e sociais, é necessário uma forte autoeficácia. Se tal não se verificar, a instabilidade do pensamento aumenta, as ambições corrompem-se e a qualidade da ação deteriora-se. Os indivíduos que têm a capacidade de ultrapassar as dificuldades através de uma elevada resiliência, perante situações de fracasso não comprometem a sua autoeficácia e encaram as dificuldades como desafios (Bandura, 1995).

O funcionamento cognitivo é afetado pela autoeficácia como resultado da articulação entre as operações motivacionais e o processamento da informação (Bandura, 1989). No que diz respeito aos processos motivacionais, a autoeficácia assume um papel fundamental de autorregulação, na medida em que determina o nível motivacional com que os indivíduos enfrentam as situações adversas. A conceção de situações futuras, através da representação cognitiva, no presente, é convertida em motivações comportamentais que os indivíduos procuram concretizar. Neste processo, formam-se crenças acerca da capacidade de concretização de ações concretas, antecipam-se resultados positivos e negativos, definem-se objetivos e planeiam-se os comportamentos a implementar para o alcance bem-sucedido dos objetivos pretendidos (Bandura, 1997). A relação entre a autoeficácia e a motivação materializa-se no esforço dos indivíduos face às contrariedades com que se vão confrontando (Bandura, 1989).

No que se refere aos processos afetivos, a autoeficácia influencia o *stress* perante situações de ameaça e verifica-se o despertar da ansiedade em indivíduos com menor capacidade de resiliência (Bandura, 1997). Assim, os indivíduos que encaram as potenciais dificuldades como incontornáveis veem o contexto repleto de perigos. Envolvidas num pensamento dominado pelo medo, ameaça e perceção de incapacidade, estas pessoas criam dificuldades a si próprias e, intimidando-se, comprometem o seu nível de capacidade para agir. Em oposição, os indivíduos que acreditam na sua capacidade para controlar eventuais dificuldades não são dominados por eventuais ameaças nem evocam sobre si pensamentos perturbadores. Tal como refere Bandura (1989), a interpretação de uma situação como ameaçadora resulta da forma como as pessoas olham para a realidade e a interpretam no contexto da sua autoeficácia.

No âmbito dos processos de seleção dos ambientes, é fundamental assumir como premissa que os indivíduos são parte integrante dos produtos do seu contexto (Bandura, 1997). Através da seleção e da construção dos contextos, as pessoas podem influenciar a direção da sua ação. Uma vez que as escolhas são afetadas pelas crenças nas capacidades pessoais, estas podem

assumir um papel preponderante na determinação das opções efetuadas. Será com base na informação que o indivíduo possui acerca das suas competências que este vai optar por determinados contextos e por se envolver em certas atividades. Neste sentido, as pessoas tendem a evitar atividades e contextos que julgam exceder as suas competências, procurando aqueles em que o seu sucesso é previsível. Indivíduos com perceção de capacidade mais elevada tendem a predispor-se a atividades mais difíceis, aceitando e procurando desafios (Bandura, 1997). A opção de envolvimento em atividades e contextos mais desafiantes e percecionados como mais difíceis vai constituir-se como uma determinante para o desenvolvimento pessoal. É através do confronto com novas realidades, muitas vezes com um cariz ameaçador pela complexidade que encerram em si, que surgem as possibilidades de desenvolvimento de novas competências e crenças (Bandura, 1986).

Seguidamente passamos ao esclarecimento do conceito de autoeficácia do professor no âmbito das suas diferentes raízes conceptuais, da sua delimitação face a conceitos que lhe são próximos e através da análise de diferentes instrumentos de medida que vêm sendo utilizados para a avaliação deste constructo.

### **2.3 As Raízes Conceptuais do Conceito de Autoeficácia do Professor**

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) efetuaram uma revisão relativamente ao desenvolvimento da investigação, no âmbito da eficácia do professor. Tendo por base essa meta-análise, iremos efetuar uma síntese das principais conclusões. Paralelamente, procederemos a uma atualização da informação decorrente da pesquisa que vem sendo desenvolvida nesta área.

A investigação, no contexto da eficácia do professor, tem as suas fundações conceptuais e metodológicas na psicologia (Tschannen-Moran et al., 1998). Estas reportam-se à Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, baseada no *Locus* de controlo interno e externo e também à Teoria Cognitiva Social de Bandura (1986). Ambas as abordagens assumiram como objetivo central a validação científica do constructo. Esta intenção teve as suas raízes conceptuais nos trabalhos de Rotter, através das pesquisas implementadas pelos investigadores de Rand (*Research and Development*). Segundo Berman et al. (1977, p. 137), a eficácia do professor é “the extent to which the teacher believes he or she has the capacity to affect student performance”. De acordo com esta perspetiva, as consequências do ensino eram consideradas como internamente controladas pelo professor ou externamente determinadas pelo contexto. Aliada a esta visão teórica, a organização de Rand conduziu algumas das primeiras

investigações, no âmbito da eficácia do professor, tendo desenvolvido dois itens para medir o *Locus* de controlo. O primeiro item de Rand foi identificado com Eficácia Geral do Professor (*General Teacher Efficacy*) e consagra a sobreposição do contexto face ao poder do professor para influenciar a aprendizagem dos alunos: “when it comes right down to it, a teacher really can’t do much because most of a student’s motivation and performance depends on his or her home environment” (Armor et al., 1976, p. 73). O segundo item, correspondente à Eficácia Pessoal do Professor (*Personal Teacher Efficacy*), revela a importância das capacidades do professor para ultrapassar os fatores que potencialmente podem contribuir para dificultar as aprendizagens dos alunos: “if I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students” (Armor et al. 1976, p. 73).

Na mesma linha conceptual dos estudos de Rand, foram sendo desenvolvidos outros instrumentos de medida da eficácia do professor. Este investimento procurou dar resposta a uma fragilidade, ao nível da fiabilidade da escala de dois itens de Rand. Entre estes instrumentos encontram-se: o *Teacher Locus of Control* (Rose & Medway, 1981); o *Responsibility for Student Achievement* (Guskey, 1981); a *Webb Efficacy Scale* (Ashton, Olejnik, Crocker, & McAuliffe, 1982) e a *Teacher Efficacy Scale* (Gibson & Dembo, 1984).

Esta linha de pesquisa manteve o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que surgiu uma outra vertente de análise da Eficácia do Professor cujas fundações se reportavam à Teoria Cognitiva Social de Bandura (1986). O autor definiu autoeficácia (*Self-efficacy*) como: “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1977, p. 3). Assim, o constructo de autoeficácia é definido como uma crença orientada para o futuro acerca do nível de competência com que uma pessoa espera vir a realizar uma dada ação. Para Bandura (1997), as crenças de autoeficácia influenciam os padrões de pensamento e as emoções que possibilitam as ações. Neste âmbito os indivíduos despendem um esforço substancial na prossecução dos objetivos e persistem perante a adversidade, recuperando também de recuos temporários. No caso particular da autoeficácia dos professores, o autor evidencia que: “the task of creating learning environments conducive to development of cognitive competencies rests heavily on the talents and self-efficacy of teachers” (Bandura, 1997, p. 240).

Nesta revisão, Bandura (1997), ao referir-se ao conceito de eficácia do professor, menciona que esta inclui a autoeficácia e as expectativas de resultado. Guskey e Passaro (1994) destacaram que Denham e Michael em 1981 e Ashton e Webb em 1986 se constituíram como os primeiros autores a conceptualizar a multidimensionalidade do constructo da eficácia do professor, suportando-se na teoria da autoeficácia de Bandura (1977). Assim, os autores

referidos associaram as expectativas de resultados à percepção de eficácia geral e a autoeficácia à percepção de eficácia pessoal (Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994).

A questão central que distingue as duas linhas conceptuais referidas tem a suas origens na diferença entre a autoeficácia e o *Locus* de controlo interno ou externo. Estes dois conceitos não se reportam ao mesmo fenómeno. As crenças relativas à capacidade de uma pessoa conseguir produzir determinadas ações (autoeficácia) são claramente distintas das crenças acerca do grau de influência das ações implementadas nos resultados (*Locus* de controlo).

## **2.4 A Autoeficácia e a sua Distinção Face a Constructos Próximos**

Ao longo do desenvolvimento do conceito de autoeficácia, tem-se assistido à necessidade de esclarecimento das diferenças entre esta crença e outros conceitos que lhe são próximos (Bandura, 1997; Navarro, 2002; Pajares, 1997; Zimmerman & Cleary, 2006). De acordo com os autores, esta necessidade decorre da percepção de equivalência de constructos que, na sua essência, assume diferenças que carecem ser esclarecidas para que não se efetivem correspondências erróneas. Com o propósito de clarificação de alguns destes equívocos conceptuais, seguidamente iremos distinguir esses conceitos, destacando as diferenças dos mesmos relativamente ao constructo de autoeficácia.

A autoeficácia tem características específicas que permitem a sua distinção face a outras crenças tanto pessoais como coletivas. De acordo com o previamente reportado, a autoeficácia refere-se ao juízo que o indivíduo realiza acerca das suas capacidades para organizar e levar a efeito um conjunto de ações necessárias ao alcance de um determinado nível de performance (Bandura, 1986). De entre os constructos relativos a percepções pessoais que são usualmente confundidas com a autoeficácia, centrar-nos-emos no autoconceito, na autoestima, na expectativa de resultados, no *Locus* de controlo e *Locus* de causalidade e na eficácia coletiva.

### **2.4.1 Autoconceito.**

O autoconceito é uma definição do 'Eu' criada pelo próprio indivíduo. Trata-se de uma visão global formada através da experiência direta e da avaliação realizada pelos outros significativos, isto é, pelos pares que o 'Eu' valoriza (Bandura, 1986, 1997). Segundo Zimmerman e Cleary (2006), o autoconceito reporta-se a uma autoavaliação generalizada que engloba uma multiplicidade de reações, tais como sentimentos de autoestima e crenças gerais de competência. Comparativamente com a autoeficácia, de cariz mais específico e contextualizado,

o autoconceito diz respeito a uma avaliação mais geral que procura responder à questão: ‘Quão bom eu sou a fazer alguma coisa?’.

O autoconceito também pode ser específico de uma determinada área, no entanto não se refere a tarefas concretas, mas a juízos mais gerais e menos sensíveis aos contextos (Pajares, 1997). Pajares e Miller (1994) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar o papel preditivo e de mediação da autoeficácia na resolução de problemas de matemática. Os autores puderam concluir que a autoeficácia era melhor preditor do desempenho do que o autoconceito. Paralelamente, foi possível constatar que a autoeficácia tinha um impacto indireto sobre o desempenho por intermédio do autoconceito. Deste modo, pôde concluir-se que, tanto direta como indiretamente, a autoeficácia se constitui como um melhor preditor do desempenho do que o autoconceito.

#### **2.4.2 Autoestima.**

A autoestima diz respeito a uma crença que envolve uma reação afetiva, indicadora do modo como uma pessoa se sente acerca de si própria. Esta decorre da forma como o indivíduo percebe que é valorizado pelo meio sociocultural em que está inserido (Bandura, 1986). Assim, a autoestima distingue-se da autoeficácia que envolve julgamentos cognitivos relativos à capacidade pessoal para a implementação de tarefas específicas. Nesta perspetiva, a independência dos dois constructos centra-se na circunstância de um indivíduo poder avaliar-se como capaz para o desenvolvimento de uma ação concreta, não se sentindo, contudo, orgulhoso de si por tal facto.

Zimmerman e Cleary (2006) esclarecem que, apesar de a autoestima ser necessária, o elemento central reside na sua relação com a autoeficácia, pelo facto de esta crença se constituir como um preditor particular da performance académica. A este respeito Mone, Baker e Jeffries (1995) observaram que a autoeficácia é um preditor distintivo dos resultados académicos, quando comparada com a autoestima.

#### **2.4.3 Expectativa de resultados.**

Os equívocos associados à equivalência entre os constructos de autoeficácia e de expectativa de resultados têm sido frequentes. Contudo, a sua distinção é evidente e carece ser cabalmente esclarecida no sentido de desmistificar uma sobrevalorização no âmbito da aprendizagem cognitiva (Bandura, 1997). Zimmerman (1995) argumenta que, de acordo com as teorias que estão subjacentes a estes constructos, os resultados esperados pelos indivíduos, aquando da implementação de uma determinada ação, surgem como o elemento determinante da motivação



para essa mesma ação. Bandura (1986) refuta esta perspectiva, referindo que o envolvimento de um indivíduo numa determinada ação decorre da avaliação que este realiza acerca da sua capacidade para a implementar a um determinado nível de performance. Sustenta-se, desta forma, o relevo da autoeficácia.

Sintetizando, Bandura (1986) menciona que a diferença entre autoeficácia e expectativa de resultados reside no facto de a primeira se referir aos juízos de eficácia pessoal para realizar uma ação e a segunda aos juízos acerca do sucesso dos efeitos dessa ação. Contudo, de acordo com mesmo autor, a autoeficácia influencia as expectativas de resultado, dado que as pessoas que se sentem capazes de implementar uma determinada tarefa, geralmente, também tendem a antecipar resultados positivos. No entanto, é possível que uma pessoa tenha um elevado sentimento de autoeficácia e, ao mesmo tempo, expectativas de resultado negativas (Navarro, 2002). A investigação, de que é exemplo um estudo desenvolvido por Shell, Murphy e Bruning (1989), demonstra que a percepção de autoeficácia se constitui como um melhor preditor do comportamento, quando comparada com as expectativas de resultado.

#### **2.4.4 *Locus* de controlo e *Locus* de causalidade.**

O *Locus* de controlo reporta-se à crença de que determinadas ações influenciam os resultados e estes são atribuídos a fatores externos ou internos (Navarro, 2002). As semelhanças entre a percepção de controlo e a autoeficácia dizem respeito ao facto de ambas se relacionarem com o modo como os indivíduos podem intervir de forma ativa no seu envolvimento. No entanto, a percepção de controlo não considera o grau de confiança que o indivíduo tem relativamente à consecução de uma tarefa específica num contexto particular. Nesta linha, Bandura (1986,1997) questiona o valor de percepções de controlo descontextualizadas como o *Locus* de controlo. Zimmerman e Cleary (2006) evidenciam que, no essencial, a diferença entre a percepção de controlo e a autoeficácia reside no facto de a segunda ser específica da tarefa e do contexto e de se focar exclusivamente na percepção de um indivíduo acerca da sua capacidade.

A atribuição causal diz respeito ao modo como os indivíduos avaliam as razões do êxito ou inêxito de uma determinada ação. Segundo Weiner (1983), a teoria da atribuição causal contém três elementos: o *Locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade. O *Locus* de causalidade diz respeito à ‘localização’ da causa, podendo ser interna ou externa ao indivíduo. A estabilidade refere-se à possibilidade da manutenção futura da causa, podendo esta ser estável ou instável. A controlabilidade é a capacidade do indivíduo influenciar a causa da ocorrência.

### **2.4.5 Eficácia coletiva.**

Segundo Bandura (1997), a percepção de eficácia coletiva constitui-se como uma prioridade a nível de grupo, não se circunscrevendo à simples soma da eficácia individual dos diferentes membros de um determinado grupo. Contudo, não existe uma entidade que opere independentemente das crenças e ações dos indivíduos que compõem o sistema social do grupo. Assim, são pessoas que operam conjuntamente e que partilham uma crença comum. As crenças de eficácia coletiva assumem funções semelhantes às da eficácia pessoal e atuam através de processos similares.

A pesquisa referente ao estudo da eficácia coletiva tem permitido chegar a resultados que evidenciam que, quanto maior for a eficácia coletiva, mais fortes são as aspirações dos grupos e o investimento motivacional para a consecução das ações (Bandura, 2000). Paralelamente, a eficácia coletiva tem-se associado a uma maior resistência face ao insucesso e ao *stress*, bem como ao alcance de elevados desempenhos (Bandura, 2001).

## **2.5 As Medidas de Eficácia desenvolvidas na Tradição de Rotter e de Bandura**

Tschannen-Moran et al. (1998) e Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) centram-se nos principais instrumentos de cada uma das linhas conceptuais, focando-se na sua estrutura e validade, enquanto Labone (2004) estuda o tipo de tarefas incluídas nas medidas de eficácia com o objetivo de identificar a amplitude do constructo. Seguidamente, analisaremos os instrumentos de medida decorrentes de cada vertente conceptual com o propósito de evidenciar os contributos de cada um dos instrumentos para o conceito de eficácia do professor. Paralelamente, contextualizamos a nossa opção metodológica para a medição da autoeficácia específica em termos da vertente conceptual que a sustenta e da abrangência que a caracteriza.

Em 1981, Rose e Medway criaram uma escala designada *Teacher Locus of Control* (TLC). Neste instrumento, os professores são questionados acerca da sua percepção de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos alunos através da escolha de uma de duas justificações descritas. Esta medida é composta por 28 itens, sendo que cada um se reporta a uma situação particular (e.g. *When a student gets a better grade on his report card than he usually gets, is it a) because the student was putting more effort into his schoolwork, or b) because you found better ways of teaching that student?*). Metade dos itens corresponde a situações de sucesso, enquanto os restantes dizem respeito a situações de fracasso. As explicações relativas a cada item reportam-se aos alunos (*Locus de controlo externo*) ou ao professor (*Locus de controlo interno*). Os resultados do TLC evidenciaram uma correlação

significativa, embora fraca, com a soma dos dois itens de Rand, considerando-se, deste modo, que esta escala se assumia como uma medida válida da eficácia do professor. Esta correlação variava entre 0.11 e 0.41 (Coladarci, 1992; Parkay, Greenwood, Olejnik, & Proller, 1988 cit. in Tschannen-Moran et al., 1998). Rose e Medway (1981) puderam ainda constatar que o TLC, quando comparado com os itens de Rand, se constituía como um melhor preditor do comportamento do professor, dada a sua maior especificidade contextual. Posteriormente Greenwood, Olejnik, e Parkay (1990 cit. in Tschannen-Moran et al., 1998), através da combinação dos dois itens de Rand com os indicadores do TLC, chegaram a quatro padrões de eficácia do professor relativamente ao *locus* de controlo. Os autores concluíram que as diferenças só eram significativas nos casos extremos de eficácia, ou seja, quando os níveis de eficácia eram baixos ou elevados, simultaneamente, nas duas dimensões do constructo. Tais resultados vieram evidenciar que a relação entre os itens de Rand e o TLC só se verificava nos padrões extremos de eficácia, não se podendo, deste modo, afirmar a equivalência das medidas. Enquanto, em termos de abrangência conceptual, os itens de Rand se centravam nas questões relativas à eficácia de ensino do professor e à prestação dos alunos (Labone, 2004), o TLC ampliou o constructo, tendo introduzido duas novas dimensões. Assim, os 28 itens do questionário mantiveram o foco nas questões relativas à eficácia de ensino do professor e à prestação dos alunos, tendo-se, em paralelo, alargado à gestão da aula associada à disciplina e ao envolvimento social dos alunos (Labone, 2004). A inclusão destas duas novas dimensões veio salientar questões de cariz mais específico referentes ao contexto de sala de aula, que lhe conferiram uma vertente mais ecológica pela existência de itens respeitantes à agenda social dos alunos (Allen, 1986).

Simultaneamente, Guskey (1981) propôs o *Responsibility for Student Achievement* (RSA). Este instrumento baseia-se na Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1983). Na escala, face a cada um dos 30 itens, os professores tinham de efetuar a distribuição de 100 pontos percentuais por duas alternativas: uma que atribuía a causa da situação descrita ao professor e outra que associava a causa a efeitos externos ao professor (e.g. *When your students seem to learn something easily, is it usually \_\_\_% a) because they were already interested in it, or \_\_\_% b) because you have helped them organize the contents?*). Os resultados do RSA correspondem a uma medida referente ao grau de responsabilidade assumida pelo professor face aos resultados dos alunos. O autor identificou duas subescalas relativas à responsabilidade pelo sucesso e insucesso dos alunos. Guskey (1988) veio a identificar inter-relações fortes entre os itens de Rand e o RSA tanto na sua globalidade, como na subescala referente ao sucesso. O mesmo não se verificou com a subescala representativa do insucesso dos alunos. De acordo com Guskey (1984), uma perceção de eficácia mais elevada, por parte do professor, estava relacionada com o

nível superior de confiança nas habilidades de ensino. Podemos assim concluir que o instrumento desenvolvido por Guskey, apesar de se relacionar com a eficácia do professor para o ensino, diz respeito a um conceito distinto. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) indicam que não existiam estudos publicados que tivessem recorrido a esta medida.

Comparativamente com o TLC, o RSA mantém o foco no ensino, restringindo-se às dimensões respeitantes à prestação dos alunos e à eficácia de ensino do professor em aula. As questões inerentes à gestão da aula, nomeadamente a disciplina e a dimensão social não integram esta escala. Verifica-se, no entanto, a inclusão de uma dimensão referente à motivação dos alunos e outra relativa a uma área que constitui novidade evidente face às medidas de eficácia anteriores: a perceção do professor sobre o reconhecimento do diretor e dos pais relativamente a si mesmo.

Um ano após o desenvolvimento das escalas RSA e TLC, um grupo de investigadores, com o objetivo de ampliar a fiabilidade da medida de Rand, desenvolveu um novo instrumento, mantendo a base conceptual original dos itens de Rand. Com a *Webb Scale*, Ashton et al. (1982) procuraram reduzir a influência decorrente da desejabilidade social através da adoção de um formato de resposta forçada. Os autores puderam concluir que os professores que obtinham resultados mais elevados na *Webb Scale* evidenciaram menos interações negativas no seu estilo de ensino.

Em consonância com as escalas RSA e TLC, a *Webb Scale* centra-se nas questões de ensino referentes à prestação e motivação dos alunos e à formação de grupos. Inclui, ainda, um item semelhante ao item 1 de Rand que mede a perceção de controlo do professor acerca da sua capacidade para influenciar a vida dos alunos.

Em 1980 Gibson e Dembo desenvolveram a *Teacher Efficacy Scale*. Este instrumento é constituído por 30 itens. Relativamente a cada item, o professor, recorrendo a uma escala de *Likert* de 6 pontos, estabelece o seu grau de concordância com cada uma das afirmações apresentadas. Através da análise fatorial deste instrumento, foi possível verificar uma estrutura bifatorial do constructo: um fator referente à Eficácia Pessoal de Ensino (*personal teaching efficacy* - *PTE*) e outro respeitante à Eficácia Geral do Ensino (*general teaching efficacy* - *GTE*). As pesquisas subsequentes que se centraram no desenvolvimento desta escala evidenciaram determinadas fragilidades que se prendiam com a saturação de alguns dos itens em dois fatores (Tschannen-Moran et al., 1998). Com vista à debelação ou minimização destas inconsistências, houve investigadores que utilizaram uma versão mais reduzida da escala através da seleção de apenas 16 itens que saturavam apenas num dos fatores (Soodak & Podell, 1993; Woolfolk & Hoy, 1990). Mesmo com esta redução de itens, subsistiram fragilidades na

composição da escala composta pelos 16 itens. Perante tais constatações, Hoy e Woolfolk (1993) optaram pela utilização de uma versão com apenas 10 itens (5 pessoais e 5 gerais) que apresentava uma consistência similar à escala original (PTE com  $\alpha = 0.77$  e GTE com  $\alpha = 0.72$ ).

Segundo Tschannen-Moran et al. (1998), no que concerne às dimensões em análise na Escala desenvolvida por Gibson e Dembo em 1980, é possível verificar que esta não trouxe novidades relativamente às dimensões medidas como o RSA e o TLC. Assim, esta escala inclui o item 1 de Rand respeitante à primazia da influência da família face à do professor. Em paralelo, foca essencialmente questões inerentes à performance dos alunos, à eficácia do ensino e à gestão na aula (centrando-se fundamentalmente em questões relativas à disciplina em sala de aula).

À semelhança do ocorrido com os instrumentos associados à tradição de Rotter, também no âmbito conceptual de Bandura (1997), foram surgindo diferentes instrumentos de medida.

Ashton, Buhr e Crocker (1984) desenvolveram uma escala que procurou dar resposta à especificidade contextual da eficácia do professor. Esta é composta por um conjunto de itens relativamente aos quais os professores efetuam um juízo acerca da sua eficácia para lidar com cada uma das situações problema descritas. Paralelamente é-lhes solicitado que efetuem uma avaliação normativa, tomando como elemento de comparação os outros professores. Os resultados do estudo evidenciaram que não se verificou uma correlação significativa entre a versão autorreferenciada e os dois itens de Rand, o que parece sugerir que, no que respeita à eficácia pessoal, não existe uma correspondência entre a dimensão geral e a sua vertente contextualizada, no âmbito do ensino.

De acordo com Labone (2004), esta escala ampliou, de forma significativa, as dimensões do constructo de eficácia do professor. Tendo-se mantido as dimensões relativas à prestação e motivação dos alunos, à gestão da aula e à eficácia do professor, assistiu-se à especificação da eficácia do professor ao nível do planeamento e da avaliação. Em paralelo, verificou-se a inclusão de duas novas dimensões, uma respeitante à perceção de eficácia quanto à resolução de problemas sociais e outra que explora a eficácia do professor acerca da sua integração num comité de escolha do currículo.

Evidenciando a especificidade do constructo de eficácia do professor, Bandura (s/d) propôs a *Bandura's Teacher Efficacy Scale*, composta por 30 itens e organizada numa escala de *Likert* de nove pontos, respeitante ao grau de influência que o professor julga ter relativamente a situações específicas. O instrumento é composto por sete subescalas referentes à eficácia, demonstrando a multidimensionalidade das crenças do conceito de eficácia. Assim, as dimensões dizem respeito à eficácia associada à tomada de decisão, à aquisição de recursos

escolares, ao ensino, à disciplina, ao envolvimento da família e da comunidade e à criação de um clima de escola positivo. De acordo com Labone (2004), através da inclusão destas sete dimensões, a *Bandura's Teacher Efficacy Scale* (Bandura, s/d) constituiu-se como a primeira escala a incluir as diversas tarefas de ensino do professor. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) mencionam que a ausência da publicação da escala de Bandura em literatura da especialidade poderá estar associada ao facto de professores e formadores de professores que analisaram terem considerado que os sete domínios definidos não refletiam, de forma precisa, o tipo de tarefas com que os docentes são confrontados na sua vida profissional. Assentes nesta justificação, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), desenvolveram uma escala designada *Ohio Teacher Sense of Efficacy Scale* (OSTES). Segundo os autores, esta medida teve a sua base na escala de Bandura, tendo-se procurado uma maior adequação dos itens às tarefas inerentes à vida do professor. A escala é composta por 24 itens cuja avaliação é realizada através de uma escala de *Likert* de nove pontos. O professor indica o grau de influência que considera poder ter em cada uma das situações correspondentes aos itens. A medida é composta por três dimensões: eficácia para estratégias de ensino, eficácia para a gestão da aula e eficácia para o envolvimento dos alunos. A OSTES apresenta uma correlação positiva significativa com os dois itens de RAND ( $r = 0.18$  para o Rand 1 e  $r = 0.53$  para o Rand 2;  $p < .01$ ). Tais resultados para Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) sugerem que a OSTES apresenta uma correspondência com a medida de perceção mais geral expressa pelos itens de Rand, assistindo-se a uma correlação mais expressiva relativamente à Eficácia de Ensino do professor expressa pelo 2.º item da Rand. Paralelamente, a OSTES demonstra correlações positivas com a dimensão da eficácia pessoal do professor ( $r = 0.64$ ;  $p < .01$ ) e a dimensão de eficácia geral do professor ( $r = 0.16$ ;  $p < .01$ ) da Escala de Gibson e Dembo de 1980. Tais resultados sugerem uma forte correspondência entre a eficácia pessoal de ensino conceptualizada por Gibson e Dembo em 1980 e a Escala proposta por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy em 2001. Embora de modo menos expressivo é também expressa a consonância entre a eficácia geral de ensino e a OSTES.

Labone (2004) salienta o facto de, nesta escala, as funções tradicionais do professor, relativas à sua eficácia para conduzir o ensino, para avaliar e para gerir a aula se constituírem como um foco. Embora os autores da escala não tenham incluído a dimensão da eficácia do professor para o envolvimento da comunidade, a integração de um item relativo ao papel da família no envolvimento dos alunos faz com que esta escala não exclua, por completo, aquela dimensão.

No âmbito da Educação Física, Zach, Harari e Harari (2012) desenvolveram duas escalas: uma que avalia a eficácia geral (*general teaching efficacy -GTE*) e outra a eficácia para o ensino

da Educação Física (*physical education teaching efficacy* - PETE). A primeira é composta por 21 itens respeitantes às habilidades e capacidades associadas ao ensino. As três componentes que integram esta escala são: gestão eficaz da aula (*effective lesson management* - ELM), métodos de planeamento, ensino e avaliação (*planning, teaching and evaluation methods* - PTE), conhecimento pedagógico e ajustamento didático (*pedagogical knowledge and didactical adjustments* - PK and DA). A segunda escala (PETE) contempla 22 itens e a sua construção também teve por base instrumentos válidos e fiáveis já utilizados em pesquisas anteriores (Biddle & Goudas 1998; Martin & Kulinna 2003). A aprendizagem desafiante em termos motivacionais (*Challenging motivational learning* - CML) e a eficácia do ensino (*Effective teaching* - ET) são as dimensões que compõem a PETE.

As funções da escala que avalia a GTE reportam-se, fundamentalmente, às tarefas do professor mais ligadas ao seu trabalho com as turmas no âmbito do planeamento, condução e avaliação das aprendizagens. A escala referente à PETE tem na sua base, indicadores de eficácia sobre a relação entre o aluno e a tarefa, através da identificação de uma dimensão independente que se reporta a fatores inerentes à motivação e desafio das aprendizagens.

Em Portugal, no âmbito da Educação Física, Onofre (2000) desenvolveu um instrumento a partir do aperfeiçoamento de uma escala designada *Questionário de opinião sobre as dificuldades de intervenção pedagógica em Educação Física* que já havia construído anteriormente (Onofre, 1991). Este instrumento constitui-se como um questionário de autoeficácia no ensino da Educação Física. A sua construção teve por objetivo a medição do sentimento de autoeficácia específico para a implementação das condições de eficácia do ensino. Assim, os seus enunciados reportam-se a comportamentos do professor ou do aluno apresentados na literatura como condições e fatores de sucesso do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física (Brophy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1991; Rosenshine & Stevens, 1986; Siedentop, 1991). Na sua versão mais recente, o instrumento é composto por 63 itens que, de modo equilibrado, se referem às quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, organização, clima e disciplina (Onofre, 2000). No questionário, cada enunciado é medido através de uma escala de *Likert* que combina o grau de dificuldade de implementação das características referidas.

A evolução do constructo da percepção de eficácia do professor foi acompanhada, a nível metodológico, pela proposta de diferentes instrumentos para a sua medição. De um modo global assistiu-se à tendência para o foco na dimensão pessoal do professor, bem como para a ampliação das suas diferentes competências em resposta às diferentes tarefas docentes. Neste âmbito, salientamos a congruência entre as opções relativamente ao instrumento de medida e a

especificidade do que pretende ser avaliado. Assim, ao constituir-se como nosso objetivo a análise da autoeficácia ao nível da condução de ensino no contexto da Educação Física, abrangendo as diferentes dimensões de intervenção pedagógica, recorreremos à utilização do instrumento previamente construído e validado por Onofre (2000).

## **2.6 A Formação da Autoeficácia dos Professores – O Papel das Fontes**

De acordo com Pajares (1992), as crenças formadas precocemente são mais estáveis. Neste contexto, e tendo em consideração a sua especificidade, as crenças de eficácia tendem a ser mais suscetíveis à alteração no início do período da sua formação (Tschannen-Moran et al., 1998). Por outro lado, Pajares (1992) refere que as crenças desenvolvidas por experiência direta e não mediada são mais consistentes. Assim, a experiência prática em contexto, durante a formação inicial dos professores, assume-se como determinante na formação das crenças de eficácia dos futuros professores.

Bandura (1977, 1986, 1995, 1997) destaca que as crenças de eficácia são o resultado de um processo complexo de autopercepções que têm na sua base o processamento cognitivo de diversas fontes de informação a que atribui a designação de fontes de eficácia. Tais fontes dizem respeito à experiência de mestria (*enactive mastery experience*), à experiência vicariante (*vicarious experience*), à persuasão verbal (*verbal persuasion*) e aos estados fisiológicos e afetivos (*physiological and affective states*).

### **2.6.1 Experiência de mestria.**

A experiência de mestria refere-se a informações de eficácia adquirida através do desempenho de um indivíduo numa tarefa específica (Bandura, 1997). Esta influencia a perceção de sucesso de um determinado desempenho e contribui para as expectativas de que essa performance vai ser eficaz no futuro, influenciando, assim, a perceção de eficácia. Esta fonte tem sido destacada como a fonte de autoeficácia dos professores mais relevante (Bandura, 1993, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). Em contraponto, a perceção de fracasso baixa as crenças de eficácia e contribui para reforçar uma expectativa de insucesso em performances futuras (Bandura, 1993, 1997).

Labone (2004) refere que a alteração da perceção de eficácia, como resultado da experiência de mestria, está dependente de diversos fatores: os autoesquemas, as características da tarefa e do contexto, o esforço despendido, a automonitorização e a inerente reconstrução das experiências de mestria e trajetórias de realização (*attainment trajectories*).



No que respeita aos autoesquemas, a avaliação do desempenho deve fornecer feedback explícito e convincente de modo a que as crenças preexistentes possam ser reavaliadas. De entre os fatores da tarefa, a sua dificuldade constitui-se como determinante, na medida em que a realização de tarefas com elevado grau de dificuldade ou complexidade proporciona uma nova informação de sucesso que pode levar à alteração da crença de autoeficácia (Labone, 2004).

O contexto em que a tarefa se desenvolve é determinante na perceção de eficácia. Neste sentido, as condições ambientais podem influenciar a interpretação que os professores fazem acerca das experiências de mestria. Durante o período de formação da autoeficácia, as práticas de ensino devem desenvolver-se em diferentes contextos, uma vez que, para que a tarefa tenha um impacto positivo na perceção de eficácia do professor, é fundamental que este perceba que consegue controlar internamente as condições contextuais (Labone, 2004).

As trajetórias de realização dizem respeito à interpretação que o indivíduo realiza acerca do sucesso, ao longo do tempo. A este nível, a concretização de sucessos em competências particularmente complexas, como as inerentes às tarefas de ensino, normalmente, só ocorre depois de um longo período de experiência. Assim, os indivíduos avaliam a sua eficácia através do controlo da sua frequência, do nível de sucesso alcançado e da variedade de condições sob as quais os êxitos se verificam. Neste âmbito, as competências de memória devem permitir reportar, de forma fiel, os sucessos e insucessos bem como as condições em que as mestrias se verificaram (Labone, 2004).

### **2.6.2 Persuasão verbal.**

A persuasão verbal refere-se a informações de eficácia adquiridas através de conversas positivas sobre a capacidade de um indivíduo para executar uma tarefa (Bandura, 1997). Esta pode assumir um carácter geral ou específico. Segundo Tschannen-Moran et al. (1998, p. 230) a persuasão verbal “can provide information about the nature of teaching, give encouragement and strategies for overcoming situational obstacles, and provide specific feedback about a teacher’s performance”. Segundo Labone (2004), é fundamental que o feedback da performance seja focado nos ganhos e em tarefas que o indivíduo considere exequíveis. Tal como refere Bandura (1986), o nível da persuasão depende da credibilidade, confiança e experiência do persuasor. Assim, este pode contribuir para performances de sucesso ao levar o indivíduo a experimentar novas estratégias ou a empenhar-se na consecução dos objetivos pretendidos (Bandura, 1982). Labone (2004) destaca que o persuasor deve ser alguém reconhecido como um especialista. Nas circunstâncias em que as capacidades do indivíduo são inferiores às exigidas pela tarefa, a persuasão verbal converte-se num reforço negativo e no consequente decréscimo

da autoeficácia (Gist & Mitchell, 1992). Tanto a formação inicial como a contínua são importantes veículos de informação relativamente às tarefas de ensino, às estratégias e aos métodos que contribuem para a aquisição de competências, por parte dos professores. No entanto, estas habilidades podem não ter um impacto na autoeficácia para o ensino até serem utilizadas com sucesso no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Embora a persuasão verbal, por si só, tenha um poder limitado para criar aumentos duradouros na autoeficácia, esta pode contribuir para a obtenção de boas performances. Tal justifica-se pelo facto de um impulso persuasivo na autoeficácia levar um indivíduo a iniciar a tarefa, a tentar novas estratégias ou a investir de forma empenhada no alcance de sucessos (Bandura, 1982).

### **2.6.3 Experiência vicariante.**

A experiência vicariante reporta-se a informações de eficácia desenvolvidas a partir da observação de modelos que executam uma tarefa específica. Neste âmbito, se o observador e modelo corresponderem à mesma pessoa estamos a reportar-nos à automodelação (Bandura, 1997).

As experiências vicariantes implicam que a habilidade em questão seja modelada por alguém. O grau de identificação com o modelo determina o impacto sobre o observador (Bandura, 1977). Quanto mais o observador se identificar com o modelo, mais forte será o efeito sobre a eficácia. Neste contexto, modelos com características similares ao observador tendem a ser mais considerados. Quando um modelo com o qual o observador se identifica tem um bom desempenho, a sua eficácia é reforçada. Em contraponto, quando o modelo tem um baixo desempenho, as expectativas de eficácia do observador diminuem (Bandura, 1977), exceto nas circunstâncias em que o observador considere que é mais competente do que o modelo (Tschannen-Moran et al., 1998). Labone (2004) salienta que os observadores devem contactar com diversos modelos que sejam percebidos por si como tendo uma capacidade inicial similar ou inferior à sua. Segundo Bandura (1997), o modelo pode também ser o próprio observador. Neste âmbito, reporta-se à automodelação (*self-modeling*), referindo a sua contribuição para o aumento das crenças pessoais de eficácia, quando o observador tem a possibilidade de se ver de forma diferida em experiências de mestria. Mencionando outros modelos que não o próprio observador, Bandura (1997) faz referência aos *coping models* (modelos que superam as suas dificuldades de forma gradual) e aos *mastery models* (modelos que evidenciam performances de sucesso de forma imediata), evidenciando que ambos concorrem para o aumento da perceção de sucesso do observador. Enquanto os *coping models* evidenciam crenças positivas nas suas capacidades para ultrapassar as dificuldades, os *mastery models* transmitem informação explícita acerca das necessidades associadas à mestria das

habilidades. Segundo Labone (2004), é fundamental que as performances modeladas se enquadrem na zona de desenvolvimento do observador. A comparação com outros pode constituir-se como um ‘guia’ para os observadores, principalmente quando estes são professores em início de carreira. Deste modo, a comparação pode contribuir para a formação ou reforço da convicção de que eles próprios, professores em início de carreira, também têm capacidade para serem professores de sucesso, nas mesmas circunstâncias (Bandura, 1977, 1986).

#### **2.6.4 Estados fisiológicos e afetivos.**

Os estados fisiológicos e afetivos referem-se a informações de eficácia, causadas por reações de cariz fisiológico e emocional, que se efetivam pelo confronto com uma determinada tarefa (Bandura, 1997).

O nível de excitação psicológico e emocional que um indivíduo vivencia numa situação de ensino é algo que contribui para a autoperceção da competência de ensino. Sentimentos de relaxamento e emoções positivas indiciam autoconfiança e a antecipação do sucesso futuro (Bandura, 1996). A excitação desencadeadora do aumento da frequência respiratória e cardíaca, aumento da sudorese ou tremores pode ser interpretada positivamente, dependendo das circunstâncias e da história pessoal do indivíduo (Bandura, 1997). Níveis moderados de excitação tendem a melhorar a performance pela concentração e energia na tarefa. No entanto, elevados níveis de excitação podem prejudicar o funcionamento e interferir, negativamente, na forma de utilização das aptidões e capacidades pessoais.

Segundo Tschannen-Moran et al. (1998), estas quatro fontes influenciam, tanto a análise da tarefa de ensino, como a autoperceção da competência para o implementar. No entanto, o impacto de cada uma das fontes varia mediante diversos fatores. De entre estes destacam-se o processamento cognitivo, a análise da tarefa e a autoavaliação das capacidades que são efetivadas pelo indivíduo. Neste âmbito, o processamento cognitivo determina o modo como as fontes de informação são analisadas e de que forma é que irão influenciar a análise da tarefa de ensinar, o seu contexto e a avaliação da competência pessoal do professor. Os indivíduos podem tender para o otimismo ou para o pessimismo. A análise de tarefas relacionadas com o ensino constitui-se, também, como um elemento fundamental, uma vez que o professor efetua uma avaliação acerca dos recursos e constrangimentos num contexto particular de ensino. Em paralelo, o professor avalia as suas capacidades e fragilidades. Assim, a eficácia do professor é determinada pelo julgamento individual que compara as capacidades e estratégias individuais com a tarefa de ensino em questão.

## **2.7 Principais Resultados da Investigação no âmbito da Autoeficácia dos Professores**

Seguidamente iremos apresentar uma súmula em que incluímos estudos que se reportam à investigação que vem sendo desenvolvida no âmbito da autoeficácia<sup>1</sup>. Centrâmo-nos nesta dimensão de eficácia porque a nossa pesquisa é sustentada na sua influência em diferentes vertentes da atividade pedagógica (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Assim, de uma forma generalizada, a investigação tem permitido demonstrar a associação da autoeficácia a fatores como: outras características dos professores; as suas perceções, atitudes e intenções; as características no contexto da sua intervenção; os seus comportamentos de ensino e o seu impacto nos alunos.

Importa salientar que na síntese que se segue, o foco no ensino em geral e o predomínio de resultados de investigação internacional decorrem da identificação de um número diminuto de estudos desenvolvidos no contexto português e no âmbito específico da Educação Física.

### **2.7.1 Autoeficácia dos professores | Relação com outras características do professor.**

Relativamente às características dos professores, a investigação tem destacado variáveis como: o género, a faixa etária, o tempo de experiência docente e a preparação profissional.

No que respeita à associação da variável género à autoeficácia do professor, os resultados dos estudos desenvolvidos não são consistentes. Cheung (2008), ao desenvolver um estudo multimetodológico que envolveu um total de 1300 professores do primeiro ciclo, concluiu que as professoras apresentavam uma autoeficácia superior à dos professores. Também Erdem e Demirel (2007), numa pesquisa de cariz quantitativo com 343 futuros professores, verificaram que existia uma diferença significativa entre géneros, sendo que as futuras professoras apresentavam níveis superiores de autoeficácia. Num estudo quantitativo, que teve como amostra 52 professores, Ross, Cousins, e Gadalla (1996) constataram que as professoras evidenciavam uma perceção de eficácia pessoal superior aos professores. No contexto português, Neto, Barros e Barros (1991), através de uma pesquisa quantitativa com 308 professores, também observaram que as professoras revelavam uma eficácia pessoal superior à dos professores. Outros estudos permitiram chegar a conclusões distintas, evidenciando que não se revelavam diferenças entre géneros. Neste âmbito, Gencer e Cakiroglu (2007), ao

---

<sup>1</sup> Cingiremos a nossa análise a estudos que, de modo explícito, se reportam ao âmbito da autoeficácia ou a expressões que se constituam como sinónimos da mesma (e.g. perceção de eficácia pessoal do professor ou autoeficácia do professor).

desenvolverem um estudo com 584 futuros professores, verificaram que a autoeficácia entre os futuros professores do género feminino e masculino era semelhante. Na mesma linha de resultados, Tschannen-Moran e Hoy (2002), numa pesquisa quantitativa com uma amostra de 225 professores, concluíram que o nível da autoeficácia era independente do género. Housego (1992), num estudo quantitativo com 284 professores estudantes a frequentar quatro trimestres distintos, verificou diferenças significativas entre géneros apenas nos estudantes do segundo trimestre, tendo as futuras professoras apresentado níveis superiores de eficácia pessoal. No contexto da Educação Física, Paese e Zinkgraf (1991), numa pesquisa que envolveu 35 professores, não encontrou uma relação significativa entre o género e a sua eficácia pessoal. A superioridade da autoeficácia em professores do género masculino constituiu-se como outro dos resultados encontrados. Neste âmbito, Riggs (1991), através de estudo de cariz quantitativo, que envolveu um total de 541 professores e futuros professores, verificou que os professores do género masculino apresentavam níveis de autoeficácia significativamente superiores aos das professoras. Resultados similares foram obtidos por Pajares e Miller (1994) que, numa pesquisa quantitativa com uma amostra de 350 professores, constataram que os professores do género masculino evidenciavam uma autoeficácia superior à do género feminino.

Seguidamente analisaremos a idade do professor e a sua experiência profissional em simultâneo, uma vez que, de um modo geral, os estudos analisados têm permitido verificar que os professores de uma faixa etária mais alta apresentam mais tempo de serviço. Conscientes da diferença entre a qualidade e a quantidade de experiência, salvaguardamos que os estudos apresentados se reportam, unicamente, à vertente quantitativa da experiência de ensino materializada em número de anos de lecionação.

Fabio, Majer, e Taralla (2006), num estudo quantitativo com 328 professores, puderam constatar que os docentes com idades entre os 55 e os 65 anos apresentavam uma autoeficácia superior relativamente aos que tinham entre 45 e 54 e entre 28 e 44 anos. Corroborando tais resultados, Campbell (1996), através de uma pesquisa quantitativa, envolvendo 140 professores, concluiu que os que tinham mais de 40 anos de idade apresentavam uma percepção de eficácia pessoal superior relativamente aos docentes com menos de 25 anos. Também Cheung (2008) verificou que a idade dos professores apresentou uma relação baixa, apesar de significativa, com a autoeficácia. Não obstante, Tschannen-Moran e Hoy (2002) chegaram a conclusões distintas não identificando diferenças na percepção de autoeficácia em função da idade.

Já Ross et al. (1996) concluíram que os docentes que lecionavam há mais tempo se sentiam com melhor preparação para ensinar. Também Tschannen-Moran e Hoy (2002) chegaram a resultados similares ao verificarem que professores experientes apresentaram

valores mais elevados de autoeficácia do que os professores iniciantes. Na mesma linha, Campbell (1996) salientou que os professores em serviço possuíam uma percepção de eficácia pessoal superior à dos futuros professores. No mesmo trabalho observou-se que os professores que tinham mais de 10 anos de serviço apresentavam uma percepção de eficácia superior relativamente aos que tinham menos de três anos de experiência docente. Wenner (2001), através de uma pesquisa quantitativa que recorreu a uma amostra de 228 futuros professores, constatou que, de uma forma geral, a experiência tendia a aumentar a percepção de eficácia pessoal. No entanto, verificou que os futuros professores revelam maior predisposição para se responsabilizarem pelos resultados dos alunos. Num estudo quantitativo, que envolveu um total de 225 professores principiantes e experientes, Tschannen-Moran e Hoy (2007) concluíram, igualmente, que os professores experientes revelaram uma autoeficácia mais elevada do que os principiantes nas dimensões referentes às estratégias de ensino e à gestão da aula. Fabio et al. (2006) constataram que professores com mais tempo de serviço se sentiam mais eficazes no contexto escolar e de sala de aula. Cruz e Arias (2007), recorrendo a uma metodologia quantitativa com uma amostra de 339 participantes, também puderam observar que a percepção de eficácia pessoal na dimensão gestão/disciplina era significativamente superior nos professores mais experientes. Cheung (2008) pôde concluir que os professores mais experientes apresentaram uma autoeficácia superior. Neto et al. (1991) observaram que, embora não se verificassem diferenças estatisticamente significativas entre professores com tempo de serviço diferenciado, o grupo que estava há mais tempo na profissão (mais de vinte anos) apresentava uma média de autoeficácia superior. Resultados contrários foram obtidos por outros autores. Assim, num estudo quantitativo que envolveu 348 futuros professores e professoras com diferentes níveis de experiência, Benz, Bradley, Alderman, e Flowers (1992) concluíram que não existia um padrão consistente de maior percepção de eficácia pessoal, por parte dos professores mais experientes, uma vez que esta crença, em algumas situações de ensino, era superior nos futuros professores. Também Ghaith e Shaaban (1999), numa pesquisa quantitativa com uma amostra de 292 professores, observaram que a percepção de eficácia pessoal não se encontrava relacionada com a experiência de ensino. De forma semelhante, Tschannen-Moran e Johnson (2011), num estudo que envolveu 648 professores, verificaram que o número de anos de experiência dos professores não estava relacionado com a sua autoeficácia.

Em sùmula, apesar dos estudos no âmbito da faixa etária dos professores e do seu tempo de lecionação não permitirem conclusões claras, parece existir uma tendência para os professores mais velhos e com mais tempo de serviço apresentarem uma autoeficácia superior.

A preparação dos professores tem vindo a evidenciar-se como uma variável influente ao nível da sua eficácia. A este respeito, Raudenbush, Rowen, e Cheong, (1992), num estudo

quantitativo com 315 professores, constataram que o seu nível de preparação, relativamente às disciplinas que lecionavam, se constituía como uma variável que influenciava a sua autoeficácia. Resultados similares foram obtidos por Ross et al. (1996) ao verificarem que uma percepção superior de preparação para ensinar a turma está positivamente correlacionada com a eficácia pessoal do professor.

### **2.7.2 Autoeficácia dos professores | Outras percepções, atitudes e intenções inerentes ao ensino.**

A relação da autoeficácia com outras percepções, atitudes e intenções relacionadas com o ensino tem-se constituído como uma área de investigação em franco desenvolvimento. Neste âmbito, analisaremos estudos que se reportam à autoeficácia para o ensino de alunos com necessidades especiais. Posteriormente, abordaremos questões relativas à relação entre a percepção de eficácia dos professores e as suas preocupações. O *stress* será reportado em contraponto com a satisfação e comprometimento profissional.

A relação entre a autoeficácia e o ensino de alunos com necessidades especiais tem sido um foco da investigação. Meijer e Foster (1988), numa pesquisa quantitativa que envolveu 230 professores, concluíram que os docentes que evidenciavam uma autoeficácia mais elevada consideravam que um menor número de alunos apresentava problemas comprometedores da sua aprendizagem em contexto de ensino regular. Paralelamente, estes professores referenciavam menos alunos para serem apoiados no ensino especial. Também Soodak e Podell (1993), num estudo quantitativo que envolveu 192 professores do ensino regular e especial, verificaram que aqueles que detinham uma percepção de eficácia pessoal mais elevada, apresentavam maior propensão para concordar com a integração dos alunos com necessidades especiais em turmas do ensino regular. Num trabalho de cariz quantitativo, desenvolvido no mesmo ano e que teve como amostra 240 professores do ensino regular, Podell e Soodak (1993) constataram que os docentes que se percecionavam como menos eficazes, consideravam que a educação regular era inapropriada para alunos que tinham insucesso e que pertenciam a famílias com estatuto socioeconómico baixo. Em contraponto, os professores com percepção de eficácia pessoal superior não diferenciaram os alunos de acordo com o seu nível socioeconómico. Soodak e Podell (1994), numa pesquisa multimetodológica que contou com a participação de 110 professores, analisaram o pensamento dos docentes relativamente a alunos com necessidades educativas especiais e verificaram que os professores com maiores níveis de eficácia pessoal apresentavam sugestões focadas na intervenção do professor para solucionar os problemas dos alunos. Inversamente, os docentes com menores níveis de eficácia pessoal apresentaram sugestões que não implicavam a intervenção do professor. De acordo com os autores, estes

resultados parecem evidenciar que a autoeficácia desempenha um papel fundamental na tendência do docente para assumir a responsabilidade por encontrar soluções para os problemas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As preocupações dos professores têm sido alvo de análise face à sua associação com a autoeficácia, evidenciando-se uma tendência para uma relação inversa. A este respeito, Evans e Tribble (1986, cit. in Tschannen-Moran et al., 1998), através de uma meta-análise que se reportou à relação entre as preocupações de futuros professores e a sua percepção de capacidade, puderam verificar que os níveis totais respeitantes às preocupações dos futuros professores e os seus níveis de autoeficácia não apresentaram relações significativas. Num trabalho com futuros professores, Boz e Boz (2010), no âmbito de uma pesquisa quantitativa que envolveu 339 futuros professores, constataram que as variáveis relativas às preocupações dos futuros professores, independentemente do seu foco (*self-concerns*; *task-concerns*, e *impact-concerns*), estavam negativamente correlacionadas com as variáveis de autoeficácia. Os resultados deste estudo parecem evidenciar que a percepção de uma maior capacidade face às tarefas específicas a desenvolver, contribuem para que as preocupações, não raras vezes bloqueadoras da capacidade para agir, deem lugar à possibilidade do planeamento da ação como forma de enfrentar os desafios encontrados. Assim, os futuros professores que demonstraram níveis superiores de preocupação tendiam a apresentar valores de autoeficácia mais reduzidos. Em contraponto, os que revelavam menos preocupações evidenciavam valores de autoeficácia mais elevados. Em consonância com o estudo anterior, Ghaith e Shaaban (1999) verificaram que os professores, com percepção de eficácia pessoal mais reduzida, apresentavam níveis superiores de preocupação com o ensino.

A percepção de eficácia tem evidenciado relações contrastantes com o *stress*, a satisfação e o comprometimento profissionais. Parkay et al. (1988 cit in. Tschannen-Moran et al., 1998), numa pesquisa qualitativa com 321 professores, constataram que a percepção de eficácia e o *Locus* de controlo interno para o sucesso dos alunos estava negativamente correlacionado com o *stress* dos professores. Deste modo, os professores que evidenciavam menores níveis de *stress* reportavam menos problemas disciplinares, menos conflitos interpessoais e boas relações com os seus superiores, com os colegas e com os pais dos alunos. Høigaard, Giske, e Sundsli (2012), através de um estudo quantitativo com uma amostra de 191 professores, chegaram a conclusões similares ao identificarem uma correlação negativa entre a autoeficácia do professor e o *stress* no trabalho. Os mesmos autores verificaram ainda que a eficácia pessoal do professor estava negativa e significativamente correlacionada com o *burnout*, e com a intenção de abandonar a profissão.



Em contraponto com o *stress*, a satisfação profissional (*job satisfaction*) tem-se evidenciado pela sua associação positiva à percepção pessoal de eficácia. A este nível, Caprara, Barbranelli, Steca, e Malone (2006), recorrendo a uma metodologia quantitativa e a uma amostra de 2184 professores, verificaram que a autoeficácia dos professores afetou positivamente a sua satisfação profissional. Fabio et al. (2006), numa pesquisa quantitativa com 328 professores, constataram a natureza correlacional entre a autoeficácia relativa ao contexto de aula e da escola com a satisfação organizacional. Høigaard et al. (2012) chegaram a resultados similares, ao verificarem que a autoeficácia do professor estava positiva e significativamente correlacionada com a satisfação no trabalho.

O compromisso profissional (*professional commitment*) relativo ao ensino tem-se constituído como outra das variáveis associadas à autoeficácia do professor. A este respeito, Coladarci (1992), numa pesquisa qualitativa que envolveu 364 professores, concluiu que a autoeficácia era predita do compromisso para ensinar, sendo que os professores que demonstraram maior eficácia pessoal apresentaram um forte compromisso relativamente ao ensino. Em consonância, Fabio et al. (2006) confirmaram a hipótese da existência de uma relação positiva entre a autoeficácia e o compromisso organizacional do professor. Na mesma linha de resultados, Høigaard et al. (2012) verificaram que a autoeficácia se encontra positiva e significativamente relacionada com o compromisso profissional, na medida em que essa associação era transversal a todas as variáveis enunciadas como caracterizadoras desse constructo (vigor, dedicação e interesse). Smylie (1988) constatou que, perante a inexistência de focos organizacionais de pressão para a mudança associada à inovação da escola, era a percepção de eficácia pessoal que determinava essa capacidade por parte dos professores.

Em síntese podemos afirmar que os estudos analisados evidenciam uma relação positiva entre a autoeficácia e a atitude positiva dos professores face à integração de alunos com necessidades especiais. Paralelamente, a percepção pessoal de eficácia tem-se associado positivamente à satisfação e compromisso profissionais. Em contraponto, o nível de preocupação e o *stress* surgem relacionados com uma menor percepção de eficácia pessoal.

### **2.7.3 Autoeficácia dos professores | Contexto de intervenção.**

A especificidade contextual da percepção de autoeficácia tem servido de base para a análise de diversos fatores contextuais, no sentido de analisar a sua natureza correlacional.

Uma das variáveis que vêm evidenciando correlações positivas com a autoeficácia dos professores diz respeito à influência dos diretores das escolas. Neste âmbito, Hoy e Woolfolk (1993), através de um estudo quantitativo que envolveu 179 professores, concluíram que os

docentes que sentiam que os seus diretores eram suficientemente influentes junto dos seus superiores, apresentaram níveis mais elevados de eficácia pessoal. No que respeita à liderança, Lee, Dedick, e Smith (1991), numa pesquisa quantitativa com uma amostra de 8488 professores, verificaram que os diretores que utilizavam a sua liderança para fornecer recursos para os professores e para os afastar de elementos perturbadores, fomentando, em paralelo, a sua flexibilidade na gestão das questões inerentes à sala de aula, criavam um contexto que permitia o desenvolvimento da sua autoeficácia. Através de um estudo quantitativo que envolveu 10 diretores de escolas e 280 professores, Hipp e Bredeson (1995) defenderam que a modelação e a utilização de recompensas, por parte dos diretores aos professores, em função do desempenho, desencadeiam níveis elevados de perceção de eficácia pessoal. Analisando a autoeficácia dos professores relativamente à sua influência nas decisões da escola, Moore e Esselman (1992, cit. in Tschannen-Moran et al., 1998) concluíram que os docentes que sentiam ter uma maior influência nas decisões da escola e que percecionavam menos impedimentos ao ensino tinham uma forte eficácia pessoal. Num estudo quantitativo que envolveu 315 professores, Raudenbush et al. (1992) observaram que os docentes que trabalhavam em ambientes com uma forte cultura cooperativa possuíam uma elevada autoeficácia. No que respeita aos recursos materiais disponíveis para o ensino, Tschannen-Moran e Johnson (2011) constataram que, de entre as variáveis de contexto analisadas, a existência de recursos materiais disponíveis para utilização em aula era a variável mais fortemente relacionada com a autoeficácia dos professores.

No que respeita à tipologia dos estabelecimentos de ensino, Lee et al. (1991), num estudo em que compararam escolas católicas com escolas públicas, demonstraram que os níveis de autoeficácia dos professores eram significativamente superiores nas escolas católicas. Os autores afirmaram que esta diferença se explicava por questões organizacionais inerentes à seletividade das escolas católicas, chegando mesmo a assumir que as características das escolas podiam, por si só, explicar as diferenças de perceção de autoeficácia entre professores das escolas públicas e das católicas. Os mesmos autores concluíram, também, que os professores tinham maior autoeficácia em escolas mais organizadas. Moore e Esselman (1992, cit. in Tschannen-Moran et al., 1998) constataram que os níveis mais elevados de eficácia pessoal diziam respeito aos professores que percecionavam um ambiente escolar positivo.

As características dos alunos, turmas e cursos, pela sua influência na autoeficácia dos professores, têm-se constituído como variáveis frequentemente analisadas. Ao nível dos cursos frequentados pelos alunos, Raudenbush et al. (1992) constataram que os professores detinham menor autoeficácia quando ensinavam turmas de cursos profissionais, sendo que essa crença era superior quando lecionavam turmas de cursos académicos. Em paralelo, os professores tendiam a sentir-se mais eficazes quando ensinavam os alunos com níveis superiores de capacidade

académica. Na mesma linha de análise, Fabio et al. (2006) verificaram que os professores do ensino secundário tinham maior autoeficácia do que os professores dos institutos profissionais, fundamentalmente no que dizia respeito à gestão da aula e ao empenhamento dos alunos.

Tschannen-Moran e Hoy (2007) observaram que, para os professores experientes, o nível de ensino lecionado era a única variável de contexto que contribuía para a sua autoeficácia, tendo concluído que os professores com autoeficácia superior eram os que ensinavam as crianças mais novas. Tschannen-Moran e Johnson (2011) também verificaram que os professores do primeiro e segundo ciclos tinham uma autoeficácia mais elevada do que os do terceiro ciclo. Neto et al. (1991) concluíram que os professores do primeiro ciclo do ensino básico apresentavam uma maior perceção de eficácia pessoal, quando comparados com o grupo constituído por professores do terceiro ciclo do ensino básico e do secundário. Os autores colocaram a hipótese de esta diferença se dever a uma maior autoconfiança e responsabilidade destes professores, decorrente do facto de, no primeiro ciclo, se praticar a monodocência.

#### **2.7.4 Autoeficácia dos professores | Comportamentos de ensino.**

A investigação tem permitido demonstrar a relação entre a autoeficácia do professor e os comportamentos que este implementa em contexto microssistémico, ou seja, em ambiente de sala de aula onde estabelece e desenvolve a relação pedagógica com os alunos.

Num estudo de cariz metodológico misto que envolveu 208 professores, Gibson e Dembo (1984) puderam verificar que os professores com maior perceção de eficácia pessoal despendiam menos tempo na instrução a grupos mais reduzidos e aplicavam mais tempo na supervisão da atividade dos alunos. Nesta pesquisa, também se identificaram diferentes tipologias de reação dos professores, em função das respostas incorretas dos alunos, sendo que os docentes que evidenciavam menor perceção de eficácia pessoal tendiam a fornecer mais feedback negativo. Embora sem diferenças estatisticamente significativas, constatou-se que os professores com maior eficácia pessoal, apresentavam maior persistência face a respostas incorretas por parte dos alunos, criando condições para que as mesmas fossem corrigidas. Saklofske, Michayluk, e Randhawa (1988), através de um estudo quantitativo com uma amostra de 435 professores estagiários, constataram a existência de correlações significativas entre a eficácia pessoal dos futuros professores e a qualidade dos seus comportamentos de apresentação das tarefas de aprendizagem e gestão da aula, bem como da forma de utilização do questionamento. Guskey (1988), numa pesquisa quantitativa com 120 professores envolvidos num programa de ensino inovador, concluiu que os docentes, com maior perceção de eficácia pessoal, consideravam as suas práticas mais congruentes com o programa e manifestavam

menores dificuldades em implementá-lo. Através de um estudo quantitativo que envolveu 55 professores, Woolfolk, Rosoff, e Hoy (1990) observaram que a eficácia pessoal dos professores estava negativamente correlacionada com uma ideologia de controlo dos alunos. Allinder (1994), ao desenvolver uma pesquisa no âmbito da educação especial, verificou que a eficácia pessoal do professor se relacionava com a sua vontade para experimentar uma variedade de matérias e abordagens, com o desejo de encontrar melhores caminhos para ensinar e implementar métodos progressivos e inovadores. A percepção de eficácia pessoal apresentou, também, correlações positivas com o nível de organização, o planeamento e equidade, a clareza e o entusiasmo do professor. Num estudo desenvolvido por Riggs (1995) foi possível encontrar diferenças entre os professores que evidenciavam níveis de autoeficácia distintos. Assim, professores com percepção de eficácia pessoal mais baixa utilizavam menos tempo no ensino prático e em conteúdos específicos.

Onofre (2000), num estudo multicaso com professores de Educação Física verificou que aqueles que evidenciavam maior autoeficácia ao nível da instrução eram mais claros na informação que transmitiam aos alunos e recorriam a meios auxiliares no decorrer desses momentos. Pôde ainda constatar que estes professores aplicavam mais tempo na avaliação final das tarefas de aprendizagem. Os alunos dos docentes com maior percepção de eficácia pessoal permaneciam mais tempo a realizar as atividades propostas de modo congruente com o que havia sido estabelecido pelos professores. Relativamente à organização, os docentes com autoeficácia mais elevada despendiam menos tempo nesta tipologia de tarefas. Quanto à disciplina, estes professores adotavam, de forma mais frequente, processos de promoção, nomeadamente através do reforço positivo. Do mesmo modo, recorriam à remediação para controlar os comportamentos inapropriados dos alunos. Ao nível do clima, a relação positiva entre o aluno e as tarefas de aprendizagem era assegurada através de um acompanhamento diferenciado por parte do professor. Assim, o docente supervisionava, de forma privilegiada, as atividades de maior complexidade e os alunos que evidenciavam mais dificuldades. Paralelamente, os professores, com maior percepção de eficácia pessoal, reforçavam as conquistas dos seus alunos e, no decorrer de cada aula, interagiam com a maioria da turma.

### **2.7.5 Autoeficácia dos professores | Impacto nos alunos.**

Diversos estudos têm permitido sustentar a relação entre a percepção de eficácia dos professores e o comportamento dos seus alunos. A este nível, o impacto nos resultados académicos dos alunos manifesta-se de forma quase inequívoca. Em paralelo, tem sido possível verificar que esta crença dos professores assume implicações ao nível do interesse dos alunos, da sua própria percepção de eficácia e do desenvolvimento da sua autorregulação.

No que respeita aos resultados académicos, Ashton e Webb (1986, cit. in Tschannen-Moran et al., 1998) constataram que a autoperceção de eficácia do professor era preditiva dos resultados dos alunos em testes na área das línguas. Através de um estudo multimetodológico que envolveu 24 professores, Anderson, Greene e Loewen (1988) verificaram que a eficácia pessoal estava significativamente relacionada com o sucesso dos alunos do terceiro ano. Watson (1991, cit. in Tschannen-Moran et al., 1998) observou que os níveis mais elevados de eficácia pessoal foram significativamente relacionados com melhores resultados dos alunos na leitura. Também Ross (1992), através de um estudo de cariz multimetodológico com 18 professores, encontrou níveis significativamente mais elevados de sucesso entre os alunos de professores com maior eficácia pessoal. Caprara et al. (2006) constataram que uma maior autoeficácia dos professores influenciava de forma positiva o desempenho académico dos alunos.

Anderson et al. (1988) puderam demonstrar que a eficácia dos professores do sexto ano estava significativamente relacionada com o sentimento de eficácia dos seus alunos, no final do ano. Também Bembenutty (2006), numa pesquisa quantitativa com 63 professores, observou que a autoeficácia destes apresentava correlações positivas com a autoeficácia dos alunos, ao nível dos trabalhos de casa. O mesmo autor chegou a resultados de correlação positiva entre a autoeficácia do professor e o desenvolvimento da autorregulação dos alunos.

Depois de efetuado um retrato global das implicações da autoeficácia dos professores em diversos domínios que têm vindo a ser destacados pela investigação, passaremos, no ponto seguinte, à análise da investigação que se vem centrando na alteração da crença de autoeficácia no decorrer da formação inicial.

## **2.8 Investigação no âmbito da Alteração da Autoeficácia dos Futuros Professores**

Seguidamente iremos apresentar os resultados decorrentes da investigação acerca da alteração da autoeficácia de futuros professores. Inicialmente centrar-nos-emos na análise da alteração dos níveis de autoeficácia ao longo da formação inicial para, posteriormente, nos focarmos nas fontes de autoeficácia que têm sido reportadas no contexto deste nível de formação.

### **2.8.1 A alteração dos níveis de autoeficácia durante a formação inicial.**

Riggs (1995), num estudo com futuros professores, concluiu que o seu nível de eficácia pessoal, no início do processo de estágio, condicionava as mudanças que experimentavam no decorrer do processo. De modo mais específico, o autor observou que, independentemente do nível

inicial de autoeficácia dos futuros docentes, se verificava sempre o seu aumento desta crença entre o início e o final do processo de estágio.

Numa pesquisa de cariz quantitativo e longitudinal que envolveu 53 futuros professores, Hoy e Spero (2005) demonstraram aumentos significativos da eficácia pessoal durante o processo de estágio. Palmer (2006) constatou a mesma tendência de resultados num estudo de tipologia multimetodológica com 190 futuros docentes ao verificar que, durante o curso, estes evidenciavam aumentos significativos na autoeficácia. No entanto, Palmer (2006) salvaguarda as limitações de interpretação destes resultados pelo facto de o curso não proporcionar experiências reais de ensino. Erdem e Demirel (2007), através de uma pesquisa quantitativa com uma amostra de 346 futuros professores, observaram que aqueles que frequentavam o quarto ano apresentavam níveis de autoeficácia superiores, quando comparados com os do primeiro ano. Num estudo quantitativo com 584 futuros professores, Gencer e Cakiroglu (2007) analisaram a percepção de eficácia de futuros docentes dos terceiro e quarto anos, tendo observado que não existiam diferenças significativas ao nível da eficácia pessoal, apesar de os estudantes do quarto ano, ao contrário dos seus colegas, já terem tido contacto com a prática de ensino. Numa outra pesquisa quantitativa com 102 futuros professores, Knoblauch e Hoy (2008) constaram que estes evidenciavam aumentos significativos na autoeficácia, durante o percurso formativo. Os autores também destacaram que a alteração da percepção de eficácia dos estudantes apresentou uma relação direta e positiva com a mesma crença dos orientadores de escola. Boz e Boz (2010), através de um estudo quantitativo com 339 futuros docentes que frequentavam diferentes anos de um programa de formação, não observaram diferenças estatisticamente significativas. Contudo, os professores estudantes do quinto ano evidenciavam uma autoeficácia superior relativamente ao envolvimento dos alunos, às estratégias de ensino e à gestão da aula. Lamote e Engels (2010), numa pesquisa de cariz quantitativo, analisaram a autoeficácia de 157 futuros professores que se encontravam a realizar um curso de três anos.

Os autores, ao constarem que no primeiro semestre a percepção de eficácia dos estudantes tinha aumentado significativamente, salientaram que, durante os primeiros meses do curso, a experiência de ensino era praticamente nula o que, em seu entender, talvez explicasse o aumento do otimismo dos estudantes. Em consonância com esta justificação, pôde assistir-se à diminuição da autoeficácia destes estudantes quando a experiência de ensino se tornou uma realidade. Relativamente aos resultados e ilações dos autores do estudo, importa refletir acerca da validade da avaliação da autoeficácia de ensino, quando a sua prática não se concretiza. Tal como referido pelos autores da pesquisa, os futuros professores, mediante uma autoavaliação face a experiências inexistentes terão sobrevalorizado as suas competências. Posteriormente, reunidas as condições para uma autoavaliação baseada numa experiência efetiva, assistiu-se a

uma redução da percepção da autoeficácia. Consideramos que a interpretação da redução da autoeficácia, nestas circunstâncias, poderá basear-se num pressuposto erróneo. Assim, assumimos que a questão da validade da avaliação se sobrepõe, de forma inequívoca, à análise de um hipotético decréscimo da autoeficácia. Paralelamente, estes resultados levam-nos a refletir acerca da necessidade de, nos programas de formação de professores, a prática pedagógica ser introduzida precocemente, de forma que sejam criadas condições para que os futuros professores possam desenvolver e avaliar a sua competência em contextos reais de ensino.

Nogueira (2002), através de um estudo longitudinal que envolveu 187 estudantes do primeiro e segundo anos do ramo de formação educacional, pôde observar que, ao longo do primeiro ano, a autoeficácia não aumentava com a experiência de estágio e que, no grupo do segundo ano, se assistia a um decréscimo. O autor explica estes resultados recorrendo à interação entre a autoeficácia e os sintomas de mal-estar. Deste modo, Nogueira (2002) refere que, no grupo que revelou menor mal-estar, a formação assumiu uma influência positiva e a experiência de sucesso no estágio conduziu ao aumento da autoeficácia. Em contraponto, o grupo de formandos que evidenciou maior mal-estar perante a situação de estágio, viu a sua autoeficácia reduzir-se. A análise dos resultados, decorrentes das respostas dos formandos a duas questões abertas respondidas no final do estágio, podem permitir colocar a hipótese de que a ausência de impacto e mesmo o efeito negativo do estágio nas crenças de autoeficácia dos futuros professores possa estar associada à ausência de apoio por parte dos orientadores.

No contexto da Educação Física, Paese e Zinkgraf (1991) verificaram que não existiam diferenças significativas na autoeficácia de professores estagiários antes e depois do processo de estágio. Num estudo quantitativo com 203 futuros professores a frequentar o segundo, terceiro e quarto anos de um curso de formação de professores de Educação Física com a duração de quatro anos, Zach et al. (2012) constataram que, em todos os anos, os futuros professores aumentaram a sua autoeficácia. No contexto português, em 2007, Jardim, foi pioneira no estudo das fontes de autoeficácia de professores estagiários de Educação Física. O estudo desenvolvido assumiu um cariz multimetodológico, cuja fase intensiva envolveu 88 professores estagiários de Educação Física e a fase intensiva relativa a um multicaso com oito desses estagiários. Os resultados da fase extensiva e quantitativa do estudo permitiram concluir que, relativamente à intervenção pedagógica em contexto de ensino, os professores estagiários aumentaram a sua autoeficácia do início para o final do processo de estágio. De forma mais específica, este aumento foi estatisticamente significativo ao nível das dimensões de intervenção pedagógica referentes à instrução, à organização e ao clima relacional. No que concerne à dimensão

disciplina, embora também se tenha verificado um desenvolvimento positivo, não se efetivou a sua significância estatística.

Em jeito de síntese, os estudos analisados evidenciam uma tendência para o aumento da autoeficácia ao longo da formação inicial. Importa salientar que este desenvolvimento positivo se assume como mais consistente e válido quando a formação tem subjacente uma componente de aproximação à prática real de ensino que, frequentemente, se traduz no estágio pedagógico.

### **2.8.2 As fontes de autoeficácia na formação inicial.**

A investigação relativa às fontes da autoeficácia dos futuros professores constitui-se como um campo pouco explorado. Neste sentido, seguidamente iremos analisar a investigação que vem sendo realizada no âmbito das fontes de autoeficácia de futuros professores.

Num estudo de cariz metodológico misto que envolveu 366 futuros professores do primeiro ciclo e educadores de infância, Watters e Ginns (1995) observaram que a autoeficácia estava associada a experiências negativas vividas na escola secundária. Em contraste, pôde verificar-se que as memórias que os futuros professores tinham dos seus próprios professores eram um dos fatores que contribuía para o desenvolvimento positivo da sua autoeficácia. Os resultados também sugeriram que os programas de formação não proporcionavam experiências ajustadas ao desenvolvimento de sentimentos de sucesso e autoconfiança necessários à alteração da autoeficácia, explicando que esta podia ser melhorada através de experiências de ensino de mestria implementadas pelos futuros professores.

Palmer (2006) observou que a principal fonte de autoeficácia dos futuros professores tinha sido a mestria pedagógica cognitiva. Esta fonte caracteriza-se pelo sucesso na compreensão de técnicas de ensino através da instrução, muitas vezes com recurso à demonstração por parte de professores ou supervisores. A autora destaca que a inexistência de experiências de ensino na escola poderá ter condicionado o alcance de níveis superiores de autoeficácia por parte dos futuros professores.

Phelps (2010), num estudo multimetodológico com 61 futuros professores, constatou que as performances passadas dos estudantes influenciavam a sua autoeficácia. Assim, situações de sucesso reforçavam esta crença, enquanto episódios de insucesso contribuía para a sua diminuição. A persuasão verbal decorrente de incentivos e elogios de professores e familiares destacou-se como outra das fontes de autoeficácia. A experiência vicariante foi também uma das fontes de autoeficácia mais reportada. Neste âmbito, a comparação social foi reportada pelos futuros professores que afirmaram que a sua perceção de eficácia era superior, quando se



consideravam mais aptos do que os seus pares. Contrariamente, a sua autoeficácia diminuía nas situações em que se sentiam menos aptos do que os outros.

Bruinsma e Jansena (2010), através de um estudo quantitativo com 198 futuros professores, observaram que aqueles que haviam vivenciado experiências de ensino positivas, apresentaram uma autoeficácia mais elevada. Neste estudo, também foi possível verificar que a autoeficácia estava positivamente relacionada com as percepções positivas acerca da qualidade dos programas de formação. Analisando a percepção de futuros professores, relativamente à sua capacidade de implementação de um ensino culturalmente sensível, Siwatu (2011) realizou um estudo multimetodológico que envolveu a participação de 193 futuros professores, tendo concluído que, no decorrer do processo de formação, os estudantes não haviam tido oportunidade de observar e de se envolver em situações de ensino que implicassem o confronto com aspetos de cariz cultural. Neste estudo, os futuros professores com uma autoeficácia superior tiveram mais contacto com situações teóricas e práticas relativas ao ensino culturalmente sensível. Em consonância, os futuros professores acreditavam que a vivência de situações práticas, associadas ao ensino culturalmente sensível, se constituía como um fator determinante no desenvolvimento da sua percepção de eficácia.

Poulou (2007), num estudo com futuros professores do primeiro ciclo, constatou que as fontes associadas à motivação e às capacidades e competências dos professores estudantes se constituíam como as mais relevantes. As características pessoais e a persuasão verbal foram também consideradas fontes de eficácia. A experiência vicariante, bem como os aspetos fisiológicos e afetivos mostraram ser as fontes menos reportadas.

Num estudo com professores estudantes de Educação Física, Zach et al. (2012) concluíram que as fontes de eficácia mais valorizadas, no âmbito de um programa de formação especializado, foram a experiência de mestria e a experiência vicariante. Também, no contexto da Educação Física, Jardim (2007), ao realizar um estudo com futuros professores envolvidos num estágio de Educação Física, verificou que as fontes de autoeficácia específica mais importantes eram a persuasão verbal e a experiência de mestria.

Em síntese, consideramos que os estudos analisados demonstram o valor inequívoco da vivência de experiência de sucesso como fonte de reforço da autoeficácia. Deste modo, e tal como foi expresso por Bandura (1997), a experiência de mestria surge como a fonte de autoeficácia com maior expressão, ao nível do desenvolvimento da autoeficácia, no decorrer da formação inicial. Embora de modo menos expressivo, a persuasão verbal e a experiência vicariante emergem como outras das fontes de autoeficácia. No que respeita aos estados fisiológicos e afetivos a sua referência é pontual. Tais resultados vão ao encontro da valorização

das experiências de *practicum*, no âmbito da formação inicial, como forma de serem proporcionadas oportunidades para que os futuros professores possam envolver-se em contextos reais de ensino. Contudo, importa destacar que o valor destas experiências não se circunscreve, de nenhuma forma, à sua componente quantitativa. Contrariamente, o assegurar da qualidade destas práticas, nomeadamente através de processos de supervisão adequados, impõe-se à pretensão da criação de experiências que se constituam como fontes de desenvolvimento efetivo da autoeficácia dos futuros professores em formação.

## **2.9 Contributo para a Formulação do Problema**

Iniciámos este capítulo com o esclarecimento da natureza da atividade humana, salientando a visão subjacente à *Teoria Cognitiva Social* de Bandura (1977) e que sustenta a influência do indivíduo na sua própria ação, através de um sistema de interações recíprocas entre o comportamento do indivíduo, outros fatores pessoais e as condições do contexto. Posteriormente, analisámos as raízes conceptuais do constructo de autoeficácia do professor, especificando-a no âmbito de duas conceções: a *Teoria da Aprendizagem Social* de Rotter e a *Teoria Cognitiva Social* de Bandura (1986). Face a esta questão, a nossa pesquisa situa-se na visão de Bandura (1986) que define a autoeficácia como a crença na capacidade pessoal para organizar e implementar um conjunto de ações específicas com um determinado nível de performance. Numa perspetiva de delimitação do conceito de autoeficácia face a outros constructos que lhe são próximos, mas que dele se distinguem em pontos fulcrais, não raras vezes ignorados no âmbito da pesquisa nesta área, esclarecemos cada um desses conceitos evidenciando as relações e diferenças que estabelecem com o conceito de autoeficácia. A nível metodológico, com o intuito de posicionar e fundamentar a nossa opção instrumental para a avaliação da autoeficácia específica, no contexto dos principais instrumentos de medida que vêm sendo desenvolvidos para a medição da autoeficácia, analisámos os diferentes instrumentos na sua estrutura e abrangência relativamente às diferentes vertentes de atividades do professor.

Através do estudo dos trabalhos que se têm desenvolvido, no âmbito da autoeficácia, foi-nos possível destacar a sua influência em diferentes vertentes associadas à atividade docente. De entre estas, salientamos os comportamentos de ensino implementados pelo professor em contexto de sala de aula. Neste âmbito, foi possível identificar que os professores, com maior autoeficácia, apresentam comportamentos de ensino associados a condições de maior eficácia. De modo mais específico, observou-se que estes professores evidenciam uma maior intenção e capacidade para concretizar programas de cariz inovador que contribuem para encontrar formas mais eficazes de ensinar. Ao nível da instrução, a clareza na transmissão da informação

constitui-se como uma das características dos professores com maior autoeficácia. Paralelamente, o tempo alocado à supervisão das atividades dos alunos é também mais elevado nos professores com maior percepção de eficácia pessoal. Estes docentes tendem a despende menos tempo na instrução a grupos reduzidos, ajustando a direção da sua intervenção às necessidades apresentadas pelos alunos. Paralelamente, perante os erros dos alunos, os professores com autoeficácia mais elevada evidenciam uma forte persistência que se traduz na criação de condições para que os alunos ultrapassem as dificuldades sentidas. Em consonância, o feedback e o questionamento constituem-se como procedimentos frequentemente implementados. Os docentes com maior autoeficácia também utilizam mais tempo de aula a abordar conteúdos de cariz específico, recorrendo a abordagens de índole essencialmente prática. Ao nível da gestão da aula, estes docentes estabelecem rotinas que permitem a redução dos tempos alocados a tarefas organizativas. A gestão dos comportamentos dos alunos é norteada pela utilização de procedimentos de prevenção e pela promoção da autonomia em oposição a ideologias de prevalência do controlo. Paralelamente, mediante comportamentos de indisciplina, os professores com maior percepção de eficácia atuam assertivamente, conseguindo assumir o controlo dessas situações.

Decorrente da investigação, esclarecemos também que a alteração da autoeficácia, ao longo da formação inicial, está fundamentalmente na dependência das experiências formativas aí proporcionadas. Neste contexto, a pesquisa permite salientar a importância do *practicum*.

Ao nível das fontes de autoeficácia, os estudos desenvolvidos nesta área destacam a influência determinante das experiências de mestria para o desenvolvimento da autoeficácia. Paralelamente, a persuasão verbal e a experiência vicariante assumem relevo na evolução desta crença.

Na consideração da relação entre a qualidade de ensino e a autoeficácia previamente exposta, sustentamos a necessidade de análise da forma como esta crença se desenvolve, ao longo do processo formativo dos professores estagiários. De um modo mais específico, é nosso objetivo compreender a forma como a autoeficácia dos professores estagiários de Educação Física se altera ao longo do seu estágio pedagógico e quais as fontes de autoeficácia, inerentes às experiências de formação que contribuem para essa modificação.

### **3 Formação de Professores**

Com este capítulo pretendemos, numa primeira fase, esclarecer o referencial teórico que assumimos como norteador da análise da socialização do professor - a *Teoria da Socialização Ocupacional* de Lawson (1986), aplicada à socialização dos professores.

Posteriormente, centramos a nossa análise numa fase específica da socialização ocupacional dos professores, que diz respeito ao foco da nossa pesquisa e que corresponde à sua formação inicial, com especial ênfase no papel do *practicum*. Neste âmbito, analisamos os princípios norteadores da qualidade dos programas de formação inicial.

Seguidamente, numa perspetiva de aprofundamento do *practicum* desenvolvido no contexto do estágio pedagógico, exploramos as questões inerentes ao processo de supervisão e à importância das experiências de formação proporcionadas em contexto de estágio pedagógico.

O capítulo é finalizado com o esclarecimento sintetizado dos seus propósitos no âmbito do problema do estudo.

#### **3.1 Teoria da Socialização Ocupacional aplicada à Formação de Professores**

De acordo com Lawson (1986), o conceito de sociabilização ocupacional (*occupational socialization*) integra todas as formas de socialização que inicialmente influenciam os indivíduos que entram no campo da Educação Física e que, mais tarde, são responsáveis pelas suas perceções e ações, enquanto professores e formadores de professores. Segundo o autor, a socialização ocupacional engloba outras tipologias de socialização. De entre estas, distinguimos a socialização profissional (*professional socialization*), a socialização organizacional (*organizational socialization*) e a socialização burocrática (*bureaucratic socialization*), de modo a esclarecer cada um dos conceitos. Lawson (1986) esclarece que a socialização profissional (*professional socialization*) diz respeito ao processo de aquisição de conhecimento, valores, sensibilidades e competências requeridas pela profissão. Por sua vez, a socialização organizacional reporta-se à interiorização de conhecimento, valores e competências que se constituem como exigências da organização. Embora esta tipologia de socialização possa ser compatível com a socialização profissional, constata-se que, na prática, esta é uma harmonização difícil, uma vez que os professores são contratados por organizações burocráticas, assistindo-se ao estabelecimento de um conflito entre a socialização burocrática, tendencialmente geradora de uma conformidade dependente e uma vertente profissional,

norteada por um posicionamento crítico e eminentemente libertador que busca incessantemente uma autonomia através do saber e do saber-fazer.

A existência de diferentes orientações científicas associadas à socialização dos professores tem-se refletido na ausência de um consenso conceptual. Assim, foram desenvolvidas três abordagens – a funcionalista, a interpretativa e a crítica - que se diferenciam pelo modo como encaram a relação entre o professor e a ‘sociedade docente’.

A abordagem funcionalista assume uma visão sociológica marcada pelo positivismo e pelo determinismo (Zeichner & Gore, 1990). Adotando uma abordagem funcionalista, a socialização do professor é vista como a interiorização de uma cultura por parte de um indivíduo. Neste processo, a integração acrítica da cultura profissional é encarada como um aspeto central (Carvalho, 1996a).

Num outro prisma, a abordagem interpretativa entrecruza as escolhas do indivíduo e os constrangimentos com que se depara (Carvalho, 1996a). Deste modo, o indivíduo assume a sua integração numa estrutura, aceitando os constrangimentos que subjazem a esta incorporação, ao mesmo tempo que procura ativamente a alteração dessa mesma estrutura. Estamos, assim, perante um processo de integração participante em que, ao contrário das perspetivas funcionalistas, o indivíduo, no contexto do processo de socialização, é encarado na sua racionalidade e na sua natureza interativa.

Relativamente à abordagem interpretativa, Lacey (1977) identificou três estratégias sociais adotadas pelos professores, no sentido de se integrarem na nova cultura escolar. No contexto da nossa pesquisa, estas estratégias têm especial relevância no sentido em que os professores estagiários, ao serem confrontados com a cultura da escola em que realizam o estágio podem adotar diferentes posturas que se traduzem em formas diferenciadas de atuação. Assim, se se envolver numa concordância estratégica (*strategic compliance*), o professor estagiário adota o comportamento desejado, embora, de forma privada, tenha reservas relativamente às práticas adotadas. Esta estratégia é comumente adotada por professores que se encontram nesta fase de socialização, dado que, frequentemente, não se sentem com poder para colocar em causa as práticas dos seus colegas mais experientes (Williams & Williamson, 1998). Outro dos mecanismos adotados diz respeito ao ajustamento interiorizado (*internalized adjustment*) que se sustenta na adaptação voluntária aos comportamentos e crenças da instituição. Os benefícios da adoção desta estratégia estão na dependência do conteúdo das crenças e dos comportamentos alterados. Assim, se o professor estagiário assimila uma cultura de ensino inovador, esta estratégia constitui-se como adequada. Contudo, o desajuste é verificado quando ocorre uma ‘lavagem’ (*wash out*) das aprendizagens adquiridas no decorrer

da formação inicial anterior em prol da adoção de práticas tradicionais desadequadas. A redefinição estratégica (*strategic redefinition*) não é utilizada de modo frequente, uma vez que a sua implementação implica a tentativa de alteração ativa dos comportamentos e crenças dos colegas e diretores de escola. Williams e Williamson (1998) verificaram que esta estratégia se constitui como um desafio para os professores iniciantes, dado que pressupõe que exerçam influência além do poder formal que lhes é concedido.

Para Zeichner e Gore (1990), a perspectiva crítica centra-se em duas abordagens fundamentais: a reprodução e a produção. Interpretando as principais preocupações inerentes à perspectiva crítica, Weiler (1988, p. 24) esclarece:

it is important to acknowledge the intended role of schools as apparatuses of social reproduction and sites of cultural reproduction at a high level of theoretical abstraction; we need to keep in mind the relationship of schools to the wider society and to recognize the realities of class and gender relationships in terms of power and control. But at the same time, the acts of resistance, negotiation, and contestation of individuals in the production of meaning and culture must also be recognized.

Segundo Carvalho (1996a), alguns estudos que se centram nesta abordagem apontam para a rejeição do conceito de socialização pela sua natureza funcionalista. Neste âmbito, a pesquisa desenvolvida tem procurado o estabelecimento de relações, nomeadamente, entre variáveis demográficas como o género e a classe social e a formação das relações de trabalho ou a ligação entre as visões dos professores e as ideologias sociais dominantes. Segundo o autor, a perspectiva crítica equaciona a transmissão e interiorização de conteúdos, ao mesmo tempo que tem subjacente a produção de cultura profissional. Trata-se, desta forma, de uma construção que se efetiva não apenas através de processos individuais, mas também pelas interações entre os diferentes professores.

Embora a socialização dos professores seja abordada numa perspectiva de evidência de diferentes momentos tendencialmente interpretados numa lógica de continuidade, consideramos que esta visão se pode constituir como um elemento limitativo de uma perspectiva holista do processo formativo. Deste modo, partilhamos da interpretação de Carvalho (1996a) que, ao abordar o processo de socialização dos professores, se centra numa visão de rutura, ou seja, considera a existência de momentos de (re)formulação e de (re)construção que encerram em si o rompimento com ideias e comportamentos antigos, ao mesmo tempo que novas formas de pensar e agir passam a tornar-se rotina. Para o autor este processo:

decorre em contextos sociais estruturados, sendo de destacar a este nível a quádrupla vivência da estrutura escolar – como aluno, como aluno-professor, como membro de um grupo ocupacional e

como professor de uma organização, sem esquecer as restantes agências de socialização como a família, o clube desportivo ou os meios de comunicação de massa. (Carvalho, 1996b, p. 39)

Assim, é encarada a existência de momentos de quebra que se efetivam nos tempos e espaços em que a socialização ocorre, tanto nas suas determinantes ocupacionais como não ocupacionais. Estando cientes da descontinuidade do processo de socialização dos professores, e assumindo as particularidades inerentes a uma visão paradigmática sistémica do processo formativo, iremos abordar a teoria da socialização ocupacional, considerando os três momentos de rutura que lhe estão associados. Referimo-nos à socialização antecipatória, à formação inicial e à socialização organizacional. Numa perspetiva de delimitação paradigmática, assumimos a recusa dos modelos funcionalistas de socialização, reconhecendo cabalmente o papel ativo dos professores e dos futuros professores nas suas próprias experiências de formação.

A socialização antecipatória (*anticipatory socialization*) inicia-se no nascimento e mantém-se até à entrada num programa de formação de professores (Curtner-Smith, Hastie, & Kinchin, 2008). Ao longo da idade escolar, enquanto crianças, os futuros professores passam mais de 13 mil horas em escolas, num contacto sistemático com professores. É no decorrer desta fase que, para Lortie (1975), se processa a aprendizagem por observação (*apprenticeship of observation*). Nos períodos temporais longos de contacto com a atividade docente, os futuros professores são levados a construir uma imagem desta profissão. Por conseguinte, para o mesmo autor, as crianças que se tornarão professores vão avaliando, individualmente, as responsabilidades e os papéis desenvolvidos pelos professores, construindo uma crença acerca das competências e habilidades inerentes à função docente (*subjective warrant*). Lawson (1983) clarificou que a avaliação efetuada pelos futuros professores se constitui não apenas como a base do estabelecimento das suas expectativas relativamente às competências necessárias para ensinar Educação Física, mas também como uma autoavaliação para lidar com os desafios inerentes à profissão de professor. Apesar das imagens e expectativas construídas se fundarem em conceções, não raras vezes, erradas e incompletas, a investigação tem permitido demonstrar que as crenças formadas na sequência destas experiências se assumem como altamente relevantes nas conceções e práticas dos futuros professores, chegando mesmo a sobrepor-se à socialização profissional (Curtner-Smith et al. 2008; Zeichner & Gore, 1990).

A formação inicial engloba três componentes principais: a educação geral e os cursos académicos, os métodos e cursos básicos e as experiências de campo realizadas em escolas locais (Zeichner & Gore, 1990). Embora existam algumas evidências de que os programas de formação de professores podem ter um papel importante em determinadas circunstâncias (Curtner-Smith & Sofo, 2004), a socialização profissional é geralmente considerada a mais

fraca das fases de socialização (Stran & Curtner-Smith, 2009). No decorrer do processo de formação, os futuros professores expressam as suas orientações e expectativas acerca do conteúdo, do currículo e da formação (Graber, 1989). Para Schempp e Graber (1992), as ideias construídas no decorrer da socialização antecipatória não podem ser ignoradas, cabendo aos formadores o reconhecimento de que os futuros professores têm expectativas acerca do que é ser professor, dispondo-se a dialogar sobre as suas crenças e expectativas. Para Cochran-Smith (1991) outras das preocupações dos programas de formação deve centrar-se na promoção de ressonância colaborativa (*collaborative resonance*) que se efetiva através de uma articulação coerente entre os aspetos teóricos de ensino e as experiências no terreno. Quando se concretiza uma ligação eficaz entre estas duas vertentes, é possível proporcionar aos estudantes oportunidades ímpares para aprender a ensinar.

A socialização organizacional (*organizational socialization*) ocorre no contexto escolar e assume-se como preponderante para a compreensão da forma como os professores principiantes atuam perante os desafios, associados a aspetos sociais e contextuais do seu trabalho (Lawson, 1986). No decorrer deste processo de transição, alguns professores não se sentem preparados para o desempenho das funções que implicam a relação com os diferentes agentes da comunidade escolar como os colegas, os diretores das escolas, os pais e os alunos. Associado a este sentimento de impreparação, pode surgir o choque de realidade (*reality shock*). De acordo com Veenman (1984, p. 143) o choque de realidade envolve “the collapse of missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life”. Ao longo do tempo, as práticas adquiridas na formação inicial podem ir-se desvanecendo (*washed out*). A este respeito, Blankenship e Coleman (2009) mencionam que os professores tendem a adaptar-se à realidade micropolítica do contexto de trabalho, adotando práticas congruentes com os princípios formais e informais do envolvimento, verificando-se o seu domínio relativamente às aprendizagens adquiridas no contexto da formação inicial.

### **3.2 Formação Inicial de Professores**

Considerando a fase específica a que se reporta a presente pesquisa, iremos centrar-nos na formação inicial. A investigação tem vindo a evidenciar que este período tem um impacto pouco significativo, ao nível da formação dos professores, quando comparado com a socialização antecipatória e a socialização ao longo da carreira.

No contexto específico da Educação Física, as evidências da investigação não possibilitam conclusões definitivas acerca do impacto da formação inicial pela circunstância de as conclusões serem sistematicamente inconclusivas devido à sua frequência diminuta e aos



resultados contraditórios que encerram em si (Bain, 1990; Doolittle, Dodds, & Placek, 1993; Stran & Curtner-Smith, 2009). Segundo os autores, no período correspondente à socialização antecipatória, as crenças formadas pelos futuros professores são de tal forma enraizadas, que os programas de formação inicial não têm possuído as características necessárias à alteração de tais percepções. Na mesma perspetiva, Pajares (1992) reporta-se ao poder das crenças acerca da educação formadas precocemente e à subsequente dificuldade da intervenção sobre as mesmas: “although teacher education researchers are aware of the power of this early enculturation in developing educational beliefs, they have failed to explore it” (p. 324). Contudo, não podemos ficar indiferentes ao facto de a ausência de impacto atribuída à formação inicial ser sistematicamente associada a características dos programas de formação que os tornam pouco eficazes (Curtner-Smith, 1997, 2001).

Assim, recusamos uma resignação infundada no investimento relativamente a este período de socialização, estando cientes da possibilidade e premência da implementação de mecanismos que permitam elevar a qualidade dos programas de formação, contribuindo para que se possam constituir como verdadeiras respostas às necessidades dos futuros professores.

### **3.2.1 Princípios de qualidade dos programas de formação inicial.**

Qualquer processo de ensino e aprendizagem que vise uma resposta adequada às necessidades dos alunos requer um diagnóstico, no sentido de uma atuação subsequente ajustada às necessidades e potencialidades identificadas.

Ao nível da formação inicial de professores, Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, e Shulman (2005, p. 390) identificam três problemas centrais: “the problems associated with the ‘apprenticeship of observations’, the difficulty of enacting teaching intentions, and the enormous complexity of teaching”.

Reconhecidas estas dificuldades, impera a necessidade de os programas de formação se constituírem como uma resposta mais eficaz para o desenvolvimento de professores de qualidade. A este respeito, Darling-Hammond (2006) clarifica que a construção dos programas de formação deve ser norteada por intencionalidades claras tanto em termos de conteúdo (*the what of teacher education*), como de forma (*the how of teacher education*). Considerando o modo imbricado destas duas questões, faremos a sua abordagem conjunta. Optámos por esta conexão por considerarmos que, pelo facto da forma se constituir como uma resposta ao modo de organização do conteúdo, a sua abordagem individualizada comprometeria o esclarecimento dos aspetos críticos nos quais nos iremos centrar.

### **3.2.1.1 Relação entre a formação pedagógica e científica.**

Uma das questões centrais, ao nível do conteúdo dos programas de formação de professores, reporta-se à tipologia e à especificidade da preparação proporcionada. A este respeito, Darling-Hammond et al. (2005) apresentam um quadro conceptual denominado *Learning to teach in Community* que assenta no pressuposto de que os professores aprendem a ensinar numa comunidade que lhes proporciona condições para que se possam desenvolver em diversas vertentes inextrincáveis do seu conhecimento profissional. Os autores salientam que os professores devem ser levados a desenvolver uma visão (*vision*), através da construção e imagens de boas práticas que se constituam como orientações da sua própria atividade. Esta noção reporta-se à necessidade de os professores formarem uma ideia clara do seu projeto, definindo os objetivos e o caminho a seguir para que os possam concretizar. Esta noção de visão cruza-se com o conhecimento pedagógico geral (*general pedagogical knowledge*) de Shulman (1987), na medida em que o autor o associa ao domínio dos princípios e estratégias de gestão da aula, bem como à sua organização. Reporta-se, assim, a uma lógica de visão baseada em princípios que, operacionalizados em estratégias concretas, procuram a consecução dos objetivos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Para Darling-Hammond et al. (2005) é também indispensável que os professores construam um conhecimento aprofundado acerca do conteúdo de ensino, da pedagogia, dos alunos e dos contextos sociais (*understanding*). Esta noção entrecruza três das categorias de conhecimento sistematizadas por Shulman (1987): o conhecimento de conteúdo (*content knowledge*), o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) e o conhecimento dos alunos e das suas características (*knowledge of learners and their characteristics*). Paralelamente, Darling-Hammond et al. (2005) destacam a necessidade de possuir ferramentas (*tools*) para que o conhecimento possa ser operacionalizado. A este nível, Grossman, Smagorinsky, e Valencia (1999) distinguiram as ferramentas conceptuais das práticas, esclarecendo que as primeiras se relacionam com questões essencialmente ligadas às teorias da aprendizagem e as segundas a estratégias de ensino e mecanismos de avaliação. Neste âmbito, Shulman (1987) salientou a importância do conhecimento curricular (*curriculum knowledge*), atribuindo especial destaque à necessidade de compreensão do currículo e dos materiais que se constituem como as ferramentas de trabalho dos professores. Por conseguinte, através da integração dos conhecimentos e das ferramentas é enformado um conjunto de práticas (*practice*) que possibilita uma atuação consonante com as intenções que os professores detêm (Darling-Hammond et al., 2005). Feiman-Nemser (2001) referiu-se a este conjunto de práticas atribuindo-lhes a denominação de repertório inicial (*beginning repertoire*), salientando que os professores estudantes, para além de aprenderem o conteúdo das estratégias, têm também de saber: como,

quando, onde, e por que razão é que as colocam em prática. Nas palavras de Ennis (1994), esta perspectiva comporta a importância do desenvolvimento de um conhecimento que não se circunscreve ao domínio declarativo (*declarative*) mas que integra, imprescindivelmente, uma dimensão instrumental (*procedural*) e condicional (*conditional*). Darling-Hammond et al. (2005) reportam-se ao conceito de disposições (*dispositions*) para esclarecerem que os professores desenvolvem um conjunto de hábitos, pensamentos e ações acerca do ensino, dos alunos e do papel do professor. No contexto desta perspectiva, Elbaz (1983) conceptualiza o conhecimento como eminentemente prático, destacando o ‘conhecimento de si’ como uma das componentes deste conhecimento. Assiste-se assim à valorização do conhecimento que o professor tem acerca de si mesmo e ao consequente reconhecimento da existência de uma perspectiva própria a cada indivíduo, a partir da qual ele percebe, analisa e interpreta as situações com que se depara. Acedemos, deste modo, ao conceito de crença como uma vertente do conhecimento que influencia a forma como o indivíduo percebe as realidades. A este respeito, Clandinin (1986) esclarece que o conhecimento prático do professor é sustentado nas suas crenças. Assim, ao nível da formação inicial de professores, surge como indispensável a consideração das crenças dos futuros professores como fonte de informação. Neste âmbito, tal como exposto por Carreiro da Costa (1996) é essencial que os futuros professores questionem as suas concepções de ensino, numa perspectiva de (re)construção de crenças decorrentes do período de socialização antecipatória. A este respeito o autor destaca o papel:

de uma abordagem reflexiva centrada: a) na promoção de uma avaliação crítica sobre as suas experiências passadas em Educação Física Escolar. b) na promoção de uma análise crítica sobre a realidade atual das práticas de Educação Física e sobre as condições de exercício profissional. c) na promoção de uma análise crítica sobre o presente, isto é, sobre as orientações e objectivos do curso, relacionando-os com as exigências profissionais futuras (Carreiro da Costa, 1996, p. 26).

Este trabalho reflexivo exige que os formadores acedam às disposições dos futuros professores para que, juntos, possam ‘trabalhar’ os pensamentos e ações acerca do ensino, dos alunos e do papel do professor. A posse deste conhecimento, por parte dos formadores de professores, é condição necessária à eficácia de construção e implementação dos programas de formação, assentes numa lógica de diferenciação. Tal como previamente exposto, as disposições a que Darling-Hammond et al. (2005) se referem, associam-se às dimensões de reflexão e de aprendizagem, através da prática. Considerando que os professores aprendem a ensinar numa comunidade, surgem duas das dimensões do conhecimento apresentadas por Shulman (1987): o conhecimento dos contextos educativos e o conhecimento sobre as finalidades da educação, os seus propósitos e os valores que têm as suas fundações em raízes históricas.

Outra das questões inerentes ao conteúdo da formação de professores reporta-se ao nível de especificidade da preparação dos professores na matéria de ensino. A este respeito, Wilson, Floden, e Ferrini-Mundy (2001) mencionaram que, embora a maioria dos resultados obtidos destaque a tendência de que existe uma relação positiva entre a preparação específica dos professores na matéria de ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos, alguma pesquisa expressa resultados contrários. Em jeito de conclusão os autores referem que, embora seja indiscutível a importância do desenvolvimento do domínio do conteúdo de ensino, durante os cursos de preparação de professores, a máxima ‘mais matéria é sempre bom’ na formação inicial pode ser falaciosa.

### ***3.2.1.2 Relação entre a formação teórica e prática.***

As disciplinas que compõem os programas de formação de qualidade partilham de uma articulação sustentada numa teoria de aprendizagem comum, manifestando uma partilha de ideias e referenciais teóricos transversais (Darling-Hammond et al., 2005). Em simultâneo, o planeamento das diferentes disciplinas do programa tem, na sua base, uma lógica de cruzamento claro que possibilita, a todos os envolvidos no programa, uma compreensão explícita das ligações existentes. Outra das preocupações, ao nível da articulação, assenta na garantia da aplicabilidade pedagógica do conhecimento do conteúdo das diferentes disciplinas. Deste modo, as matérias de aprendizagem são integradas com o conteúdo pedagógico através de disciplinas que os abordam de forma complementar, numa perspetiva de clarificação da aplicabilidade prática do que é teorizado, bem como da teorização do que é experienciado em contexto prático. Concomitantemente, a generalidade das disciplinas que estão estreitamente relacionadas entre si, envolvem aplicações em contexto de sala de aula onde ocorrem observações ou ensino aos alunos. Através destas experiências que permitem uma prática contextualizada, os professores estudantes têm a possibilidade de desenvolver experiências de mestria com contributos para o desenvolvimento do sentimento de autoeficácia. Numa perspetiva de utilização da experiência vicariante, os contextos desta prática deveriam ser selecionados com uma premissa de modelação posteriormente sujeita a uma discussão estruturada. Os processos de modelação, associados a uma análise crítica orientada pela construção de um conhecimento, que visa a projeção de práticas de sucesso, constituem-se como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de um conhecimento prático, propenso à construção do sentimento de capacidade dos futuros professores. A articulação entre os contextos é também expressa pelas funções desempenhadas pelos docentes das diferentes disciplinas.

Assim, estes professores acumulam funções de supervisão dos professores estudantes, do mesmo modo que assumem responsabilidades ao nível do ensino quer dos alunos das escolas

quer relativamente à formação contínua dos professores (Darling-Hammond, 2006). Este processo de supervisão, assente numa perspetiva de suporte aos professores estudantes, encerra em si um potencial de persuasão verbal que poderá contribuir para o reforço do sentimento de capacidade dos futuros professores. Nos programas de formação de qualidade, o assegurar da simultaneidade das experiências de campo com as disciplinas de cariz mais académico permite que os formandos analisem e apliquem os conceitos e estratégias que, simultaneamente, estão a aprender nas disciplinas da faculdade com professores que, de forma integrada, os ajudam a encontrar respostas às necessidades com que se confrontam em contexto real. As potencialidades inerentes à conexão entre a prática e a teoria têm vindo a ser claramente reportadas pela investigação.

Neste âmbito, estudos referentes à formação de professores sugerem que o trabalho centrado na prática e em conceitos específicos pode contribuir positivamente para a sua aprendizagem profissional (Darling-Hammond, 2006). A análise do trabalho dos alunos, de planos dos professores e dos registos vídeo de situações de ensino-aprendizagem contribuem para que os futuros professores concretizem as ligações entre os princípios gerais e os aspetos particulares do ensino e da aprendizagem (Ball & Cohen, 1999; Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 2002).

Wilson et al. (2001) destacaram que a pesquisa existente não avalia de forma direta o que os professores aprendem na sua preparação pedagógica. Contudo, segundo os autores, alguns estudos evidenciam que o conteúdo e organização dos programas de formação apresentam uma variabilidade muito marcada. Em paralelo, surgem evidências de que a preparação pedagógica está relacionada com a qualidade da prática de ensino e com as aprendizagens dos alunos, do mesmo modo que os cursos práticos sobre métodos têm uma influência positiva na eficácia do ensino.

Segundo o relatório intitulado *Teachers Matter - Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* da *Organization for Economic Co-operation and Development* (OCDE) de 2005<sup>2</sup>, a ausência de articulação entre as experiências de campo e as disciplinas de cariz mais académico tem conduzido a que os futuros professores encarem com dificuldade a possibilidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de índole teórica dos cursos

---

<sup>2</sup> No projeto que deu origem a este relatório participaram 25 países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bélgica (comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça. Os países da OCDE que não participaram do projeto foram considerados na análise realizada no relatório, uma vez que constam do banco de dados da OCDE.

de formação que frequentam. No mesmo relatório é também expresso que a maioria dos professores estagiários considera que os programas de formação não garantem a coerência entre as componentes práticas e teóricas, sendo assim colocado em causa o potencial da aprendizagem subjacente à conexão entre estas duas vertentes.

Numa meta-análise da investigação em Portugal sobre o professor e a sua formação, Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) puderam identificar que a relação entre a teoria e a prática, ao nível da formação inicial de professores, evidencia um desfasamento claro. No trabalho realizado, foi possível verificar que resultados sobre os professores estagiários indicam que estes percecionam que a teoria se constitui como irrelevante para a prática, na medida em que contribui para a formação de uma imagem distorcida sobre a mesma. Paralelamente, os professores estudantes identificam que não existe uma cooperação em torno de uma cultura de formação comum entre as instituições de ensino superior e as escolas onde realizam a prática pedagógica, assistindo-se a um desfasamento entre as concepções dos formadores acerca do que deve ser a prática pedagógica dos futuros professores. A percepção de incoerência e de inexistência de articulação alimenta um ceticismo dos formadores relativamente aos benefícios do período de prática pedagógica, resultante da ausência de princípios e finalidades claramente definidas. A controvérsia referente à concepção e duração desta componente formativa expressa-se no facto de, na investigação produzida em Portugal, a prática ser sempre referenciada ao estágio, sendo assim sugerido que a mesma se circunscreve unicamente a este período.

### **3.2.1.3 O papel do *practicum*.**

No âmbito dos programas de formação de professores de excelência, o *practicum*, encerra um potencial ímpar que está na dependência das suas características específicas (Darling-Hammond et al., 2005). Neste sentido, nos programas de formação de qualidade proporcionam-se experiências de *practicum* que se caracterizam por serem prolongadas no tempo e por assegurarem tanto uma supervisão eficaz, como a integração estreita com o trabalho desenvolvido no âmbito das disciplinas de índole mais académica. Pretende-se assim que, através de uma prática de excelência, os futuros professores possam aprender nas escolas onde têm possibilidade de contactar com uma diversidade considerável de alunos. Na implementação destas práticas devem ser integradas pedagogias emergentes como a análise do ensino e da aprendizagem; a avaliação da performance e a investigação-ação que assumem o potencial de contribuírem para a teorização da prática e para tornar prática a aprendizagem formal (Darling-Hammond et al., 2005). Relativamente à duração do *practicum*, no relatório da OCDE (2005) a que já nos reportámos previamente, é sublinhada a sua ampla variação. De acordo com o relatório, existem programas que proporcionam apenas oportunidades pontuais de formação em

contexto de sala de aula, sendo que outros integram, no seu currículo, estágios com durações de um ano letivo. Paralelamente, é salientado que a inexistência de um período prolongado de contacto com as escolas conduz a limitações ao nível da possibilidade de vivência de uma experiência que abranja as diferentes dimensões da atividade profissional, acabando esta por ficar, não raras vezes, restringida a eventos fugazes em contexto de sala de aula, chegando mesmo a verificar-se a total ausência de contacto com o contexto real de ensino. Contudo, no mesmo documento é mencionado que, na maioria dos países que integraram o estudo, tem existido a tendência para uma utilização mais ampla das experiências de *practicum*. No que concerne ao momento de ocorrência destas experiências, é destacada uma disparidade, apesar de se verificar uma tendência global para que sejam centradas nos momentos finais da formação inicial. Todavia, esclarece-se que estas experiências devem ocorrer desde o início dos programas de formação. Tal orientação baseia-se no facto de a investigação ter vindo a demonstrar que uma componente prática significativa, ao nível dos programas de formação, se assume como um elemento essencial na qualidade da formação de professores. Assim, estas práticas têm por objetivo a ajuda aos professores estudantes, no sentido de estes compreenderem a dinâmica do ensino em sala de aula, bem como dos princípios que lhes estão subjacentes, procurando-se minimizar ou mesmo evitar o ‘choque de realidade’. Centrando-se nesta questão, Wilson et al. (2001) puderam concluir que, tanto os professores iniciantes como os experientes, consideram que o *practicum*, durante a formação inicial, se constitui como um dos pilares mais relevantes da sua formação. A disseminação dos programas de formação de cariz simultâneo<sup>3</sup> tem contribuído para que as experiências de *practicum* passem a ocupar um outro lugar nos programas de formação. Deste modo, tem-se verificado a incorporação de experiências práticas, ao longo dos programas de formação, existindo uma aproximação à realidade contextual da escola e da sala de aula, com um carácter de responsabilização e complexidade progressivas que se inicia com a participação dos futuros professores em atividades de observação e de auxílio a professores mais experientes, antes de uma prática docente integral (OCDE, 2005). No sentido de salientar a importância da análise reflexiva das experiências de *practicum*, no âmbito dos programas de formação, sublinhamos que a ação em contexto real, por si só, não se constitui como garantia de benefícios para o processo de formação dos professores estudantes. Assim, nos programas de formação de qualidade, o propósito central é ensinar os futuros professores a refletir acerca da ação, através da aplicação do que estão a aprender nos planos curriculares, nas experiências de ensino e noutras avaliações de desempenho. Assume-se, deste modo, que o poder educativo das experiências de aproximação à prática real de ensino só atinge a sua

---

<sup>3</sup> Segundo o relatório da OCDE (2005), nos programas de formação de índole simultânea, as disciplinas académicas ocorrem em concomitância com as educacionais e profissionais, ao longo de todo o curso.

expressão efetiva quando estas são acompanhadas de uma reflexão sistemática acerca das aprendizagens dos alunos relativamente ao ensino que lhes está a ser proporcionado pelos professores e, quando, em paralelo, existe fornecimento de feedback no seguimento da criação de oportunidades para que os futuros professores possam repetir com o intuito de melhorar (Darling-Hammond et al., 2005). Wilson et al. (2001) puderam concluir que as experiências de *practicum* estão frequentemente desarticuladas das componentes base da formação inicial. Segundo os autores, esta ausência de coordenação entre as componentes prática e teórica da formação inicial compromete o potencial formativo das experiências de campo.

Para que o papel do *practicum* possa ser eficazmente cumprido, no contexto dos programas de formação, é fundamental que seja assegurada uma estreita relação entre as instituições de que está dependente a formação dos futuros professores. Referimo-nos, deste modo, às instituições de formação superior e às escolas básicas e secundárias.

#### **3.2.1.4 Relação entre as escolas e as instituições de formação superior.**

A garantia da coerência e da integração das componentes prática e teórica no contexto dos programas de formação inicial de professores, está na dependência do êxito das relações que são estabelecidas entre as instituições de ensino superior e as escolas básicas e secundárias.

McIntyre, Byrd, e Foxx (1996) evidenciam a tendência crescente para o estabelecimento de parcerias específicas entre escolas e faculdades ou universidades que criem ligações entre o trabalho de curso da educação de professores. Tal preocupação vem sendo mantida e, a este respeito, Darling-Hammond (2006, p. 308) menciona:

it is impossible to teach people how to teach powerfully by asking them to imagine what they have never seen or to suggest they “do the opposite” of what they have observed in the classroom. No amount of coursework can, by itself, counteract the powerful experiential lessons that shape what teachers actually do. It is impractical to expect to prepare teachers for schools as they should be if teachers are constrained to learn in settings that typify the problems of schools as they have been - where isolated teachers provide examples of idiosyncratic, usually theoretical practice that rarely exhibits a diagnostic, assessment-oriented approach and infrequently offers access to carefully selected strategies designed to teach a wide range of learners well.

Algumas parcerias de excelências entre escolas e universidades têm contribuído para a criação de contextos de formação de excelência. Constituem-se, para Darling-Hammond (2006), como exemplos destas realidades as Escolas de desenvolvimento profissional (*Professional Development Schools*). Nestes contextos, o corpo docente da universidade assume



responsabilidades ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes da escola, estando também envolvido na lecionação dos professores estudantes na universidade e no ensino aos alunos das escolas. Neste envolvimento, as salas de aula constituem-se como locais de *practicum* por excelência e os orientadores de escola são formados com o intuito de se tornarem melhores formadores. Estudos que se centram nas escolas de desenvolvimento profissional de elevada qualidade têm permitido concluir que os professores que são formados nesses contextos se sentem mais competentes e preparados para ensinar. Paralelamente, a qualidade destes professores é ratificada pelos empregadores, pelos supervisores e pelos investigadores.

Apesar de a investigação demonstrar a dificuldade da implementação desta tipologia de modelos impulsionadores, tanto da formação de professores como do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, algumas instituições responsáveis pela formação de professores têm vindo a investir na construção destes contextos formativos pelo seu potencial de preparação sistemática de futuros professores em ambientes norteados pela colegialidade (Darling-Hammond, 2006).

Segundo o já mencionado relatório da OCDE (2005), a generalidade das escolas dispõe de recursos limitados, o que coloca em causa a possibilidade de assegurar experiências de campo durante períodos prolongados e o acolhimento de grupos alargados de estagiários. De um modo mais concreto, os supervisores de escola possuem uma formação diminuta, ao mesmo tempo que o tempo que lhes é atribuído para o acompanhamento dos estagiários é claramente restrito. Outro dos entraves detetado associa-se à divergência de conceções que supervisores de escola e de faculdade possuem relativamente à formação dos futuros professores. Como consequência, existe, frequentemente, uma ausência de compreensão mútua entre estes dois agentes do processo formativo, o que se repercute numa ausência de capacidade para a efetivação de um trabalho colaborativo que se concretize numa assistência eficaz aos futuros professores.

### **3.3 Supervisão no Processo Formação de Professores**

Glickman e Bay (1990) destacam que a investigação tem permitido sustentar um conjunto de vantagens do processo superviso, ao nível da formação de professores. Numa perspetiva de síntese das principais vantagens do processo, os autores salientam o aumento da capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino. Paralelamente, tem sido possível verificar que os mecanismos de supervisão, quando devidamente implementados na escola, revelam um efeito mesossistémico ao nível do desenvolvimento da colaboração entre os professores, norteador por um clima positivo no contexto escolar. Igualmente, assiste-se à elevação do nível de satisfação

relativamente ao trabalho, no âmbito do sistema educativo, e ao aumento da capacidade para enfrentar e resolver os problemas associados ao ensino e aprendizagem. Assumindo que o intuito da formação e, especificamente, da supervisão é a melhoria das aprendizagens dos alunos, a investigação destaca indicações de que os professores que se encontram envolvidos em processos de supervisão apresentam maiores e melhores aprendizagens.

A efetivação destas vantagens tem, na sua base, pressupostos referentes às condições criadas no contexto supervisoivo. Deste modo, assume-se como uma das condições primordiais o assegurar de períodos temporais prolongados que permitam processo formativos desencadeadores de benefícios tanto para os futuros professores, como para os seus alunos. A competência do formador surge como outras das condicionantes fundamentais, na medida em que, para os benefícios da supervisão se fazerem sentir, é indispensável que os supervisores possuam competências ao nível da utilização das técnicas a utilizar para a consecução dos objetivos formativos preconizados. Aliada a este imperativo de competência dos supervisores, surge o facto de os formandos se sentirem mais satisfeitos quando recebem mais feedback dos seus formadores. Neste âmbito, importa salientar que a satisfação não se circunscreve à sua quantidade, encerrando em si, contrariamente, uma componente qualitativa que só é passível de ser alcançada por supervisores devidamente formados. A criação de situações de formação que permitam a colaboração entre vários formandos promove o desenvolvimento colaborativo entre pares, podendo associar-se positivamente ao trabalho realizado entre o supervisor e cada um dos professores. A natureza da relação que é estabelecida entre o formador e o formando constitui-se como basilar no processo de supervisão, podendo contribuir positivamente para o processo de formação ser norteado por um clima de confiança, expectativa positiva, profissionalismo e cooperação.

### **3.3.1 A escolha dos Modelos de Supervisão.**

Tal como já tivemos oportunidade de sustentar previamente, uma supervisão pedagógica cuidada é condição indispensável a qualquer programa de formação de qualidade (e.g. Alarcão & Tavares, 2007; Darling-Hammond, 2006; Onofre, 1996). Aliada à função estruturante da supervisão pedagógica surge, desde logo, a necessidade de, no contexto da nossa pesquisa, nos posicionarmos face a este conceito. Partilhamos, assim, da visão de Alarcão e Tavares (2007 p. 16) que definem “supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no desenvolvimento humano e profissional”. Assumimos, deste modo, uma conceção sustentada numa relação de ajuda e de apoio, rejeitando cabalmente as perspetivas de supervisão mais tradicionalistas que lhe atribuem propósitos de inspeção.

Esta noção de supervisão não assume a intenção de se esgotar numa resposta única, na medida em que a forma de fazer supervisão deve ser analisada nas suas potencialidades e fragilidades, tendo por base a consideração do contexto em que é desenvolvida. Na mesma linha de análise, Onofre (1996) sistematiza um conjunto de características universalmente aceites, independentes da especificidade dos modelos de supervisão, do modelo pedagógico que o sustenta, bem como do contexto em que se processa. Deste modo, a supervisão constitui-se como uma estratégia formativa que implica a relação entre um professor com experiência e outro com menos ou nenhuma experiência ao nível da decência. Outros dos princípios assinalados como universais estabelecem o facto de a supervisão se tratar de um processo de cariz sistemático e prolongado no tempo, sustentado num contacto frequente entre os intervenientes que integram o processo e decorrendo ao longo de um período de tempo alargado. Em termos de procedimento, a supervisão pedagógica faz uso de um conjunto de técnicas de formação de professores com a intenção de dar resposta às diferentes necessidades dos formandos.

Apesar da existência de pilares comuns que nos permitem delimitar o âmbito da supervisão, a multiplicidade de visões, relativamente a este processo, leva-nos a afirmar, de forma cabal, que não existe nem ‘uma conceção’ nem ‘um modelo de supervisão’ único. Contrariamente, coexistem diversas perspetivas que vêm sendo propostas e que, ao invés de se excluírem umas às outras, ‘convivem’ numa lógica de complementaridade que tem permitido responder à complexidade do próprio processo formativo. Recorrendo à metaforização, Sergiovanni (1987) salienta a necessidade de os modelos de ensino e supervisão serem devidamente interpretados, para que as potencialidades que sustentam cada um deles não se convertam em constrangimentos limitadores de uma resposta adequada à complexidade inerente ao processo de supervisão:

models of teaching and supervision are much like windows and walls. As Windows, these models help expand our view of things, resolve issues that we face, provide us with answers, and give us that surer footing we need so we can function as researchers and practicing professionals. In this sense, mindscapes are useful, for they provide us with a coherent, albeit limited, view of teaching and supervisory reality (p. 227).

Interpretando as palavras do autor, enquanto ‘janelas’, os modelos permitem-nos efetuar uma articulação coerente entre a teoria e a prática. Em paralelo, a imagem de um olhar por diferentes ‘janelas’ corresponde à possibilidade de se poder analisar uma mesma realidade de diversos ‘pontos de vista’, ou seja, tendo, por base de análise, as características de diferentes modelos. Esta possibilidade traduz-se, no nosso entender, na oportunidade de responder

adequadamente à complexidade inerente ao processo de formação e de supervisão de professores. Rejeita-se, assim, uma resposta simplista ladeada por ‘muros’, procurando inversamente responder-se à complexidade, através da procura da sua compreensão, por meio das conexões, facilitada pelas ‘janelas’.

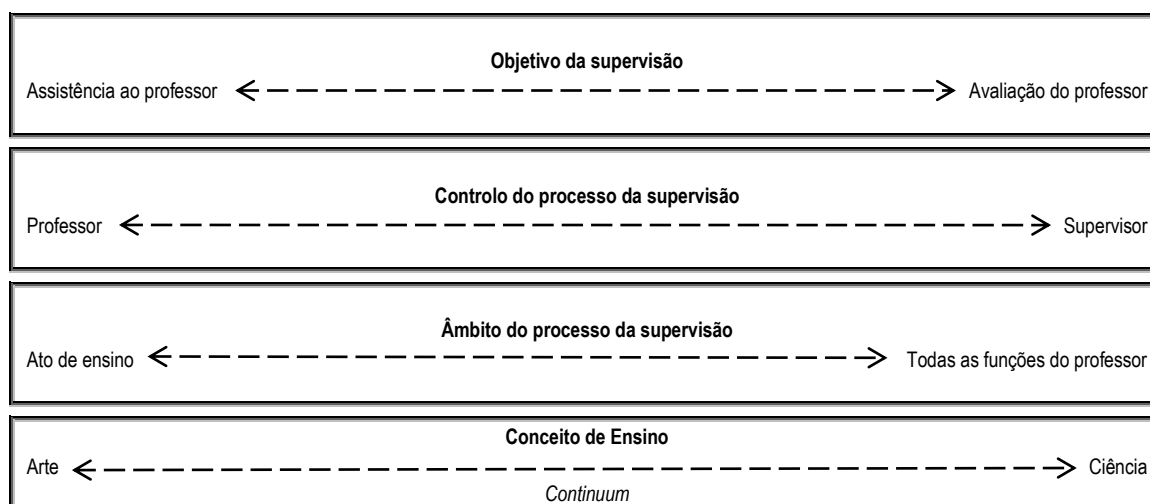
Vários autores e instituições de referência, no âmbito da formação e da supervisão, sistematizam as diferentes perspetivas de supervisão de forma diferenciada (Tracy, 2002). Também as nomenclaturas utilizadas para a expressão das diversas visões, relativamente à supervisão, não são uniformes. Assim, a título de exemplo, enquanto Tracy (2002) utiliza o termo ‘modelo’, Zimpher e Howey (1987) referem-se a ‘modelos’ baseados em tipologias de competência e Alarcão e Tavares (2007), empregam o conceito de ‘cenário’. Como forma de uniformizar a nomenclatura a utilizar no presente trabalho, adotamos ‘modelo’ como tradutor dos termos que lhe são afins.

A inexistência de consenso e uniformidade no estabelecimento da estrutura de um modelo tem conduzido à proliferação das suas formas de apresentação. Ao mesmo tempo que esta diversidade, resultante da inexistência de standardização, pode levar a dificuldades na comparação de diferentes modelos, a mesma também encerra a possibilidade de se encontrar uma maior multiplicidade de conceitos úteis na descrição de novos modelos.

Tracy (2002) apresenta uma possibilidade de estruturação e análise dos modelos de supervisão que assenta em quatro descritores fundamentais: o objetivo, o controlo, o foco e os principais conceitos e princípios. Segundo esta perspetiva de análise, cada uma das linhas se constitui como um *continuum* cujos limites representam uma visão extrema de cada um dos descritores.

No âmbito dos objetivos, o Modelo pode ter uma finalidade de assistência, assumindo-se uma perspetiva em que a supervisão é entendida como um mecanismo que permite auxiliar o professor a melhorar a sua ação na resposta às suas necessidades e promovendo o seu desenvolvimento reflexivo (figura 1). No outro extremo do *continuum*, encontramos a avaliação com um propósito exclusivo de avaliação certificativa. De acordo com esta perspetiva, a supervisão assume-se na sua vertente mais tradicional de inspeção em que o suporte dá lugar à identificação do erro e à exclusão. A este respeito, Tracy (2002) esclarece que a generalidade dos modelos de avaliação combina os dois objetivos apresentados. Glickman, Gordon, e Ross-Gordon (1997) constituem-se como defensores desta visão ao sustentarem que a supervisão deve assumir a função de responder tanto às necessidades individuais dos professores, como aos objetivos escolares numa perspetiva de eficácia que se alimentam reciprocamente. É nesta ótica de conjugação de assistência e avaliação que nos posicionamos, salientando que o processo de

ensino aprendizagem, inerente à supervisão, só é concretizável através de uma avaliação formativa que permita um controlo e reajuste de um processo que se quer eficaz. Assim, a supervisão deve criar o elo entre as necessidades individuais dos professores e os objetivos escolares numa lógica em que o processo avaliativo surge e decorre no auxílio e assistência que são proporcionados ao professor.



**Figura 1 - Descritores dos modelos de supervisão adaptado de Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.**

Relativamente ao controlo do processo de supervisão, nas suas formas extremadas, este cabe exclusivamente ao professor ou ao supervisor. No modelo tradicional de supervisão, sustentado numa visão de inspeção, cabe unicamente ao supervisor determinar o enfoque da supervisão. Relativamente a esta vertente, partilhamos da visão de Glickman et al. (1997) que esclarecem que o modo de encarar o controlo emerge das circunstâncias que se vão alternando, ao longo do desenvolvimento do processo supervisiivo. Nesta perspetiva, a determinação de um controlo mais ou menos diretivo, por parte do supervisor, decorre tanto das características do professor supervisionado, como do momento do processo. Assim, ao longo da formação a ‘viagem’ no *continuum* do controlo efetiva-se em função das possibilidades e necessidades que vão sendo identificadas.

O âmbito ou foco do processo de supervisão pode assumir diferentes abrangências. Na sua vertente mais restrita centra-se no próprio ato de ensino. Relativamente à supervisão clínica, Cogan (1973) aborda este conceito clarificando que, de acordo com este modelo, os dados de suporte ao processo supervisiivo dizem respeito aos registos decorrentes da observação direta dos acontecimentos ocorridos no âmbito da sala. No extremo oposto do *continuum*, o objeto de supervisão engloba todo o trabalho que, embora compreenda o contexto de sala de aula, abrange

também as funções do professor que não se centram diretamente na atividade educativa. Deste modo, integra a sua atividade ao nível das relações entre a escola e a comunidade, bem como as responsabilidades de cariz extracurricular.

Do ponto de vista conceptual, cada modelo é construído numa base filosófica que se associa a uma determinada conceção de ensino. Como posições extremadas, a supervisão é encarada como arte ou como ciência. Adotar uma visão de supervisão associada unicamente à arte reduz a competência do supervisor a uma perspetiva idiossincrática assente numa sensibilidade e capacidade desprovidas de conhecimento adquirido através de qualquer processo formativo. No outro limite do *continuum* surge o conceito de supervisão associado à visão do ensino como uma ciência de cariz positivista. Ambas as conceções, pela sua forma extremada, não se assumem como a representação da uma realidade que se possa traduzir num conhecimento prático. Contudo, a experiência em contexto pode constituir-se como veículo à confirmação da investigação, do mesmo modo que pode enformar a construção do próprio conhecimento (Tracy, 2002).

A identificação dos pressupostos teóricos dos modelos de supervisão constitui-se como uma tarefa difícil ou mesmo impossível, dado que a sua apresentação varia entre a falta de clareza e a ausência efetiva (Tracy, 2002). A inexistência deste posicionamento e clarificação teórica encerra em si uma fragilidade que conduz à carência de um *background* que torna improvável que supervisores, alunos e investigadores possam aceder à compreensão do modelo, bem como das suas implicações e operacionalização.

Tracy (2002) destaca que nenhum dos ‘pontos’ do *continuum*, associado a cada um dos descritores identificados como elementos fundadores da definição de um modelo de supervisão, expressa perspetivas corretas ou incorretas. Contudo é imperativa a consciência de que os objetivos, os pressupostos teóricos e os princípios e conceitos de um modelo de supervisão levam a modos de operacionalização com consequências efetivas.

Consideramos indispensável salientar que a adoção de comportamentos desprovidos das fundações identificadas é também produtora de consequências que, pela ausência ou fragilidade de intencionalidade e de reflexão, assumem contornos descontrolados que não deixam de estar associados tanto à formação, como à supervisão.

De acordo com Tracy (2002), a seleção indiscriminada de um modelo, não considerando as suas características, mais-valias e limitações, é muito provavelmente uma escolha restritiva. Cabe, assim, a investigadores e profissionais, analisar detalhadamente os modelos existentes, com vista a criar abordagens novas e ecléticas, consonantes com necessidades e convicções próprias. Deste modo, para que seja assegurada uma escolha consciente e intencional, é

fundamental termos em consideração a lógica das janelas e muros anteriormente abordada. A este respeito Alarcão e Tavares (2007) chamam a atenção para o facto de os modelos não deverem ser encarados como compartimentos estanques que se excluem, mutuamente, uma vez que a sua coexistência, para além de frequente, é, não raras vezes, associada à eficácia. Tendo por alicerce esta consciência, requer-se, tal como propõe Tracy (2002), a realização de uma seleção de modelos a utilizar, baseando-nos em três áreas principais: a análise dos valores e convicções acerca do ensino e da supervisão, a análise das necessidades do indivíduo e a análise das necessidades da organização.

### **3.3.2 O papel do supervisor.**

Tal como previamente expresso, uma das condições que sustenta a qualidade da supervisão consiste na relação que é estabelecida entre o supervisor e o formando (Alarcão & Tavares, 2007; Glickman et al., 1997; Onofre, 1996; Tracy, 2002).

A investigação tem permitido demonstrar que existe uma grande diversidade no que diz respeito ao conteúdo das experiências que os orientadores proporcionam aos professores estudantes (Eisenhart, Borko, Underhill, Brown, Jones, & Agard, 1993; 1993; Grossman, Valencia, Evan, Thompson, Martin, & Place, 2000; Hollingsworth, 1989; Shefelbine & Hollingsworth, 1987). Assim, enquanto uns se centram na matéria e nas estratégias de ensino, outros focam-se nos princípios do ensino. Existem ainda outros orientadores que creem que os professores estudantes são conhecedores do que vão ensinar.

O papel que o professor orientador considera que deve desempenhar apresenta-se variável. Deste modo, uns percecionam que a sua função se centra na facilitação da socialização do professor estudante, no *status quo* da escola (Goodman, 1985), outros encaram que o propósito da sua supervisão é a modelação das práticas dos professores estudantes, tendo como referência as suas próprias práticas, enquanto professores mais experientes (Grossman et al. 2000). Existem ainda orientadores que encaram que o seu papel passa por permitir a inovação e independência dos futuros professores (Grossman et al. 2000).

Relativamente à autoeficácia, já foi largamente explorado o papel da persuasão no processo formativo (Bandura, 1997; Jardim, 2007; Labone, 2004; Teixeira, 2007; Tschannen-Moran et al., 1998). No contexto desta fonte de autoeficácia, os professores orientadores assumem um papel determinante. Esta supremacia sustenta-se na credibilidade, confiança e experiência do persuasor que, nesta circunstância, está representado na figura do orientador. Neste âmbito, Wilson et al. (2001) destacaram que os orientadores de escola têm uma forte influência sobre a natureza da experiência de ensino do estudante. Relativamente a esta questão,

Hollingsworth (1989) pôde verificar que os professores estudantes, cujos orientadores de escola possuíam ideias e práticas ligeiramente diferentes, retiraram mais benefícios de aprendizagem das experiências de campo. Resultados opostos demonstraram que os futuros professores tendiam a privilegiar uma atitude passiva, evitando conflitos com os orientadores de escola (Eisenhart, et al., 1993; Griffin, 1989). Paralelamente, a interpretação que os professores estagiários fazem da experiência prática parece estar na dependência das crenças e conhecimentos dos seus orientadores. Da mesma forma, a investigação tem demonstrado que os orientadores influenciam o modo como os professores estudantes pensam as experiências de campo e aprendem com as mesmas (Eisenhart et al., 1993; Griffin, 1989; Hollingsworth, 1989; Shefelbine & Hollingsworth, 1987). Desta circunstância emerge a exigência de que os orientadores assumam o planeamento dos processos de supervisão com uma intencionalidade expressa de repercussão positiva nos professores estagiários em formação.

Assim, experiências ajustadas às capacidades dos indivíduos que estejam imbuídas de um cariz desafiante podem constituir-se como meios de reforço do sentimento de capacidade, através da perceção de sucesso decorrente de experiências de mestria. Em contraponto, o envolvimento dos formandos, em contextos demasiado complexos, podem desencadear sentimentos de fracasso pela experiência de insucessos e/ou vivência de estados fisiológicos e emocionais desagradáveis.

Também o planeamento de experiências, assentes em processos de modelação, deve ser cuidadosamente ponderado pelos supervisores. Tal como anteriormente evidenciado, Labone (2004) esclarece que as performances modeladas se devem enquadrar na zona de desenvolvimento do observador, para que a comparação daí decorrente se constitua como um ‘guia’ para os observadores, em vez de desencadear mecanismos de pensamento enformados por uma inferioridade resultante da assimetria de papéis e/ou competências entre modelo e observador.

### **3.4 Experiências de Formação em Contexto de Estágio Pedagógico**

Para que as finalidades da supervisão se alcancem, é indispensável a criação de situações de formação que concorram para esses objetivos. Neste âmbito, é também requisito que os formadores de professores apresentem um domínio das técnicas necessárias à implementação eficaz dessas mesmas experiências.

Assim, as experiências de formação surgem como ferramentas a que os supervisores recorrem com vista à operacionalização de uma formação eficaz dos formandos. Considerando



que nenhum método, independentemente das circunstâncias e objetivos, pode ser considerado mais eficaz do que outro, também as experiências de formação, enquanto técnicas de supervisão, assumem uma singularidade que leva a que a sua seleção deva ser criteriosa e ajustada aos objetivos perseguidos e aos contextos da sua implementação. Importa salientar que as diferentes experiências de formação têm focos diversificados, ao nível do seu impacto no desenvolvimento das diferentes dimensões da competência do ensino do professor. Deste modo, para que a formação não fique circunscrita a determinadas áreas de competência, a diversificação de experiências formativas é encarada como uma exigência. Segundo Onofre (1996), apesar de as experiências formativas deterem características específicas, pode assumir-se a possibilidade do seu agrupamento com referência às finalidades da formação e da supervisão. Deste modo, o autor identifica que a capacidade reflexiva é fundamentalmente estimulada por experiências como: o painel de discussão; a autoscopia; o estudo autónomo e a entrevista. A este grupo acrescentámos as narrativas autobiográficas e o portefólio pelo seu potencial ao nível do desenvolvimento de competências reflexivas no contexto da formação inicial. As experiências orientadas para a intervenção do professor dizem respeito ao microensino e ao ensino em contexto real. O desenvolvimento da capacidade de análise, diagnóstico e prescrição da intervenção pedagógica é, fundamentalmente, assegurado por experiências como a observação pedagógica e o ensino em pares. No que se refere à preleção e à demonstração, Onofre (1996) evidencia a sua proeminência de unilateralidade que decorre de estas serem experiências centradas na atividade do formando e na adoção de uma atitude passiva por parte deste.

### **3.4.1 Experiências formativas de carácter expositivo.**

O papel desempenhado pelo formador, ao nível de experiências formativas de preleção e demonstração, implicam uma participação ativa diminuta ou mesmo inexistente, por parte dos formandos.

No que se refere à preleção, Onofre (1996) esclarece que esta se trata de uma experiência formativa subjacente a uma técnica de supervisão expositiva de cariz teórico. As suas finalidades prendem-se com o esclarecimento das prioridades gerais de formação e das características das diferentes etapas da mesma. O recurso a esta experiência surge como eficaz, quando as finalidades de comunicação entre o formador e o formando implicam a transmissão de quadros de referência (Marcelo, 1999). O carácter expositivo que domina esta técnica atribui ao formador o papel fundamental no seu desenvolvimento, cabendo ao formando uma ação mais passiva de captação da informação transmitida. Nesta perspetiva, as competências associadas à reflexão não são mobilizadas no decorrer desta experiência. Apesar do papel atribuído ao

estagiário, no contexto desta experiência formativa e das limitações que a mesma encerra ao nível do desenvolvimento de competências fundamentais como a análise e reflexão, Ribeiro (2005), num estudo referente às perceções dos estagiários e dos orientadores de estágio de Educação Física, relativamente às técnicas de supervisão pedagógica, observou que os professores estagiários consideravam a preleção como uma das técnicas mais importantes, indicando que a sua principal finalidade se prendia com o melhorar o ‘saber-fazer’. Tal resultado leva-nos a refletir acerca de dois aspetos centrais que se encontram em estreita relação. Por um lado, questionamo-nos acerca do papel que o professor estagiário assume ao nível do estágio pedagógico, por outro, colocamos a hipótese de esta técnica ser sobreutilizada no contexto em análise. No mesmo estudo, os orientadores revelam que esta estratégia é muito importante, tem propósitos de desenvolvimento da reflexão e, em simultâneo, é a técnica mais fácil de implementar. Tais perceções, por parte dos orientadores, surgem-nos como controversas, na medida em que parece estar subjacente a ideia de que a criação de condições para o desenvolvimento de competências reflexivas é paralelamente fácil e alcançável através da preleção. Acresce, a estes resultados, o facto de tanto estagiários como orientadores referirem que a preleção é uma das técnicas mais utilizadas durante o estágio. Uma análise dos resultados decorrentes da fase intensiva do estudo conduz-nos à colocação da hipótese de que supervisores e estagiários se reportam à preleção, interpretando-a como uma entrevista de índole fortemente diretiva. Estas conclusões levam-nos a sublinhar a importância da formação dos supervisores ao nível das estratégias e técnicas de supervisão.

Não excluindo as potencialidades, já expostas, a utilização da preleção no processo de estágio deve ter uma frequência diminuta pelo poder limitado que lhe é característico, ao nível do desenvolvimento de competências de análise, crítica e reflexão que são prioridade neste período formativo.

A experiência de demonstração tem subjacentes processos de modelação que se constituem como um meio de ilustração de indicações práticas ou formulações teóricas específicas que se efetivam no decorrer do processo de formação (Onofre, 1996). A existência de modelos eficazes de desempenho, ao nível do processo de estágio, constitui-se como meio de desenvolvimento de aprendizagens, na medida em que se assumem como referenciais potenciadores da segurança dos formandos. A possibilidade de observação de um modelo esclarecedor dos comportamentos de qualidade que se perseguem, possibilita ao formando aceder a imagens tradutoras de habilidades as quais, até então, só havia alcançado através de palavras. Para além das suas potencialidades de ilustração, a demonstração, quando envolvida em processos de modelação, ultrapassa esta vertente, na medida em que, tendo por base a imagem observada, o formando procura a sua reprodução (imitação) e integração (Bandura,

1997). A este respeito, Dinkelman (2003) e Loughran (1996) salientam que a aprendizagem da reflexão pode ser desenvolvida através de processos de modelação. Neste âmbito, uma experiência tradicionalmente expositiva, parece poder constituir-se como uma primeira abordagem a experiências com propósitos de reflexão. Ao nível do estágio pedagógico, os modos de atuação do supervisor constituem-se como fontes que contribuem para a construção de um quadro de referências por parte dos estagiários, relativamente ao que deve ou não ser realizado. Ribeiro (2005) verificou que, tanto orientadores como estagiários atribuem relevância a esta experiência formativa. No que se reporta às finalidades de utilização desta técnica, a dispersão da opinião dos estagiários foi clara, embora tenha prevalecido a promoção da reflexão, sendo também este o propósito mais apontado por parte dos orientadores. Contudo, esta experiência, em combinação com outras, pode contribuir para propósitos reflexivos, embora a sua realização isolada não permita alcançar tais objetivos. Neste mesmo estudo, tanto orientadores, como estagiários referiram que o recurso a esta experiência de formação era muito frequente.

No contexto das experiências que devem ser integradas no *practicum*, ao nível da formação de professores, Darling-Hammond (2006) destaca a modelação de experiências práticas de qualidade. A este respeito, salientamos, das palavras da autora, a referência à qualidade, no sentido em que as potencialidades da modelação perdem a sua expressão, quando a qualidade não é assegurada, correndo-se o risco do formando incorrer em processos de imitação acrítica de comportamentos e habilidades dissonantes da eficácia. Associada a esta questão, destacamos que, em contexto formativo, a demonstração nunca deverá ser desprovida de um olhar crítico que possibilite uma avaliação criteriosa do objeto observado. Nesta perspetiva, caberá ao formador avaliar e promover a capacidade crítica do formando, através dos recursos à combinação da demonstração com outras experiências formativas.

### **3.4.2 Experiências formativas de carácter reflexivo.**

As experiências formativas que iremos analisar seguidamente têm como principal propósito o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos formandos.

Nas narrativas autobiográficas, o professor relata a sua vida, evidenciando acontecimentos a que atribui maior significado para o contexto profissional (Ramos & Gonçalves, 1996). Para as autoras será expectável que esta narração seja, de algum modo, controlada, no sentido em que é esperado que o narrador, neste caso, o professor ou futuro professor, tenha a intenção de transmitir apenas os aspetos que seja sua intenção passarem para a esfera pública. Pelas suas características de produção e de conteúdo, a narrativa autobiográfica

constitui-se como um texto idiossincrático pelo cariz pessoal que o define, tanto ao nível da seleção de informação, como à forma como a mesma é narrada e interpretada (Ramos & Gonçalves, 1996). Ao nível da formação inicial, não raras vezes, há a resistência à escrita. Face a esta circunstância, Holly (1991) sugere que a narrativa seja guiada por questões previamente colocadas que permitam, em paralelo, ir ao encontro da informação pretendida e que facilitem a iniciação de um processo narrativo que tem, inerente, a necessidade de exposição pessoal e de autoanálise. Ribeiro (2005) verificou que, embora a maioria dos professores estagiários tenha atribuído importância a esta experiência formativa, a generalidade dos orientadores evidenciou uma opinião contrária, conferindo-lhe pouco relevo. Ambos os grupos reconhecem o valor da narrativa autobiográfica, em termos do desenvolvimento de competências reflexivas, embora tenham referido que a sua utilização era pouco regular. Tal perceção vai ao encontro do evidenciado por Yost, Sentner e Forlenza-Bailey (2000), que referem que os formadores de professores tendem a esquecer-se que os candidatos entram nos programas de formação com crenças amplamente centradas em práticas tradicionais. O ignorar desta circunstância assume consequências ao nível do poder e influência que a formação inicial poderá ter nos futuros professores. Deste modo, se estas crenças, formadas precocemente, não forem claramente desafiadas e discutidas, assiste-se, provavelmente, à sua manutenção. As crenças que os candidatos a professores levam para os programas de formação assumem um poder inquestionável pela precocidade da sua formação. O processo de socialização antecipatória que vivenciaram leva-os a criar uma ideia concreta do que é ser professor e do que é um ensino de qualidade. Contudo, o conteúdo destas crenças decorre de processos de formação alheados de um conhecimento que permita uma análise crítica de conceções e práticas. Impera, então, a necessidade de, nos programas de formação, trazer para a discussão o conteúdo destas crenças e o modo como as mesmas podem ser analisadas e desafiadas. Neste âmbito, a narrativa autobiográfica surge como uma técnica que, por excelência, permite o diagnóstico das crenças. Cabe, assim, aos formadores de professores criar condições à sua implementação. Depois de efetuado o diagnóstico, através do recurso a experiências formativas que despoletem a reflexão interativa, o formador deve apoiar os estudantes na análise crítica tanto das experiências que vivenciaram enquanto alunos, como das normas subjetivas que foram desenvolvendo acerca do papel do professor de Educação Física (Andrew, Richards, Templin & Gaudreault, 2013).

O estudo autónomo reporta-se a uma atividade de formação realizada individualmente com recurso à consulta e análise de informação, no âmbito de uma determinada temática (Onofre, 1996). O foco do assunto, que é estudado autonomamente pelo formando, decorre comumente de fragilidades detetadas no contexto da sua formação ou como elementos de preparação (e.g. planeamento), ou de intervenção da prática de ensino (e.g. condução). Esta

experiência encerra em si potencialidades, ao nível do desenvolvimento de competências de investigação, podendo, em paralelo, constituir-se como uma prática potenciadora de rotinas, de leitura, interpretação, análise e síntese (Onofre, 1996). Em consonância, Ribeiro (2005) constatou que tanto os professores estagiários como os orientadores consideravam que a principal finalidade desta experiência formativa se reportava à promoção de conhecimento, atribuindo-lhe, em paralelo, uma elevada importância. Apesar do termo estudo autónomo sugerir uma abordagem individual, por vezes até com uma perspetiva pouco sinérgica com a prática, a realidade é que as suas potencialidades só são efetivadas quando o estudo surge numa lógica de inextricabilidade com a prática, visando uma autonomia promotora da colaboração e não do individualismo (Loughran, 2007). No contexto específico do estágio pedagógico, o estudo autónomo desenvolvido pelos formandos deve estar estreitamente relacionado com temáticas de índole prática, do mesmo modo que não se deverá encerrar num processo solitário, mas constituir-se como meio propulsor ou consequente de um processo comum, decorrendo nomeadamente, de questões inerentes ao planeamento ou à condução do ensino e podendo funcionar como um processo preparativo que anteceda uma entrevista acerca de um assunto específico.

Uma das principais prioridades dos programas de formação de professores prende-se com o confronto das crenças que os futuros professores foram construindo, ao longo da socialização antecipatória. No contexto desta problematização, o estudo autónomo pode assumir-se como uma das técnicas apropriadas. A este respeito, Andrew et al. (2013) sugerem que, no âmbito da formação de professores de Educação Física, os formandos devem ser levados a estudar autonomamente e a discutirem questões inerentes às filosofias curriculares e aos conceitos de ensino, para que se efetive um confronto credível com as suas crenças e valores desajustados.

Para Onofre (1996), o painel de discussão corresponde a formas estruturadas de debate e de resolução de situações problema que decorrem em sessões coletivas e entre pares. O conteúdo destas discussões pode dizer respeito a questões teóricas, a problemas sentidos pelos professores na sua prática diária. Ao nível da forma, esta técnica deve basear-se em procedimentos que ajudem à estruturação das perspetivas de cada interveniente, utilizando-se para tal meios como: perguntas concretas, textos no âmbito das temáticas em análise e observação de vídeos referentes a aspetos específicos da prática profissional. O caráter colaborativo do trabalho que está subjacente ao painel de discussão exige um clima de confiança entre os diferentes intervenientes, para que dificuldades e fragilidades possam ser abertamente expostas e posteriormente analisadas de forma construtiva, enformando-se um debate norteado pela reflexão e pela procura de soluções para os problemas identificados. Nesta perspetiva, Onofre (1996) refere que a discussão se processa em duas etapas: uma inicial de

natureza exploratória para análise das diferentes perspectivas dos intervenientes envolvidos e um momento posterior em que é efetuada uma síntese que deve perseguir a procura de consensos ou divergências fundamentadas. Segundo Loughran (1996), as potencialidades do painel de discussão decorrem da liberalização do pensamento, numa perspectiva de confronto de diferentes visões sobre o ensino e da forma como este deve ser implementado. Segundo o autor, esta prática contribui para o desenvolvimento da criatividade e promove a reflexão acerca do nível de adequação dos princípios teóricos e práticos de situações concretas. Esta técnica de formação tem potencialidades inquestionáveis ao nível do desenvolvimento das competências colaborativas. Tal como é evidenciado por Darling-Hammond (2006), o caráter moral e técnico inerente à profissão docente está subjacente à expectativa de um trabalho colaborativo que visa a partilha de conhecimento para um melhor ensino dos alunos. Deste modo, os programas de formação devem criar condições para que os formandos aprendam não apenas com a sua prática, mas também com a dos seus pares. A este nível, o painel de discussão desenvolvido no contexto da formação inicial permite que os futuros professores iniciem o desenvolvimento de habilidades necessárias para a participação efetiva no trabalho colegial que vise a melhoria da escola, ao longo de suas carreiras. Ribeiro (2005) observou que tanto orientadores como estagiários atribuíam elevada importância a esta experiência, evidenciando que o seu propósito se prendia, fundamentalmente, com o desenvolvimento de competências de reflexão.

A autoscopia constitui-se como uma atividade de análise reflexiva individual sobre uma temática ou episódio formativo (Onofre, 1996). Segundo o autor, o conteúdo da reflexão pode ser diversificado, centrar-se nos sentimentos e crenças associados a uma determinada situação ou à análise de uma experiência formativa, nomeadamente uma sessão de ensino e aprendizagem. Salienta ainda que este procedimento deve ter como produto um registo escrito que sistematize os pontos centrais da reflexão realizada. Ribeiro (2005) observou que estagiários e orientadores eram unânimes na elevada importância atribuída a esta experiência formativa, percecionando o seu elevado valor ao nível da promoção do desenvolvimento reflexivo. Ildefonso (2013) verificou que o exercício de elaboração de autoscopias, por parte de estagiários de Educação Física, não era realizado de forma regular ao longo do estágio e o seu nível de reflexão assentava, essencialmente, na descrição e justificação. Loughran (1996) destaca que existe uma tendência nos formandos para a ausência de referência aos aspetos menos positivos da experiência. Contrariamente, Ildefonso (2013) salientou que, na elaboração de autoscopias acerca da análise do ensino, professores estagiários de Educação Física tendiam a evidenciar aspetos fundamentalmente de cariz positivo. Nestas circunstâncias, o formador assume um papel preponderante no sentido da recondução do foco da autoscopia para aspetos tanto de valência positiva, como negativa. Contudo, nesta intervenção é fundamental não

esquecer que a deteção de situações problema não se encerra em si mesma. Trata-se apenas da fase inicial de um processo que visa uma reflexão proativa que conduza a um novo planeamento centrado em novas estratégias e atividades que se perspetiva que contribuam para a superação das dificuldades e potencialização dos aspetos positivos. Neste âmbito, Bandura (1997) salienta que o estagiário pode tender tanto a sobrevalorizar-se, como a efetuar o processo inverso. Perante a incursão do formando no destaque de aspetos essencialmente negativos, é função do orientador conduzir a uma consciencialização crítica equilibrada que encoraje o formando a identificar aspetos positivos e tradutores de evolução. Neste contexto, o orientador deve recorrer a outras estratégias formativas que combinem a reflexão com a comunicação entre diferentes intervenientes, clarifique a natureza irregular do processo formativo, salientando que, do mesmo modo que as experiências formativas de sucesso não constituem aquisições inevitavelmente alcançadas, também as experiências de insucesso não são eternamente repetíveis. Nesta segunda situação, o processo reflexivo de identificação das causas do insucesso assume-se como o início de um processo de inversão de um fracasso que se pretende efetivar através de um planeamento específico, assente na resposta concreta às dificuldades vivenciadas. Como previamente exposto, esta experiência formativa pode ser combinada com outras, como sejam a prática de ensino ou a entrevista, numa perspetiva de se constituir como um trabalho prévio ou posterior às mesmas.

A importância dos portefólios, ao nível da formação inicial, sustenta-se no facto de esta estratégia formativa contribuir para a perduração da experiência de ensino (Shulman, 1992 cit. in Stone, 1998). Metaforizando, o autor associa a experiência de ensino a um fragmento de gelo seco que derrete com o tempo. Aos futuros professores é solicitado que aprendam com essas mesmas experiências de ensino que se caracterizam pela efemeridade. É neste contexto que o portefólio surge como uma ferramenta capaz de perpetuar as vivências em contexto de ensino, através da ligação entre os contextos e as histórias pessoais. O portefólio tem sido sugerido como uma estratégia que permite a análise dos processos de pensamento e reflexão do professor (Breault, 2004), devendo documentar o cariz processual da formação realizada em contexto de prática. Paralelamente, o formador deve criar condições para que a reflexão e o diálogo acerca do seu conteúdo se efetivem através da combinação desta com outras experiências formativas. Todos os elementos do portefólio são dirigidos para a ação e respetiva reflexão, assumindo-se também como pontos de referência de eleição para os momentos de avaliação (Oliveira-Formosinho, 2002). Segundo Alarcão e Tavares (2007, p. 105), o portefólio constitui-se como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e organizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. Sá-Chaves (2000), que se tem dedicado à investigação dos portefólios como

estratégia formativa, designou-os de portefólios reflexivos, pretendendo com esta adjetivação sublinhar a diferença entre esta estratégia e os tradicionais *dossiers*, relatórios e portefólios de estágio. Explicitando esta fronteira, destaca que os portefólios reflexivos assumem um caráter formativo, continuado, reflexivo e compreensivo. Ribeiro (2005) constatou que tanto estagiários como orientadores reconheciam importância ao portefólio, atribuindo-lhe fundamentalmente um propósito de recolha, registo e organização. Stone (1998) argumenta que as finalidades e os modos de utilização dos portefólios devem ser explicitamente comunicados aos estagiários e aos restantes elementos envolvidos numa fase inicial do processo. Pretende-se, deste modo, que haja um esclarecimento comum relativamente à intencionalidade desta técnica, bem como dos papéis a desempenhar por cada um dos elementos envolvidos na formação. Assumindo-se o propósito reflexivo do portefólio, associado à sua permanente reconstrução, o tempo constitui-se como um elemento central deste processo, dado o seu caráter de condicionante para que o crescimento profissional se efetive (Breault, 2004). Os portefólios são uma estratégia que tem por finalidade manter a experiência de ensino ‘viva’, permitindo que os estagiários comecem a captar a complexidade inerente à simultaneidade do aprender, do ensinar e do aprender a ensinar. Quando os portefólios são bem construídos, proporcionam oportunidades para os futuros professores refletirem acerca das suas experiências, sejam estas de sucesso ou de insucesso. Assim, esta experiência formativa encerra em si um potencial de desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva que visa a melhoria da aprendizagem dos futuros professores e dos seus alunos.

### **3.4.3 Experiências formativas de diagnóstico, análise e prescrição no contexto de intervenção pedagógica.**

Segundo Alarcão e Tavares (2007), a observação pedagógica diz respeito ao conjunto de atividades que visam a obtenção de dados e informação relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Onofre (1996) refere que esta estratégia assume o propósito de diagnóstico de necessidades e de controlo da qualidade da formação didática, perspetivando uma análise dos dados recolhidos. Ribeiro (2005) pôde observar que tanto estagiários como orientadores consideram a observação uma experiência formativa importante, afirmando que a sua principal finalidade comporta o desenvolvimento de competências reflexivas. A importância da distinção entre observação e análise é sublinhada por Alarcão e Tavares (2007) quando referem que, apesar de ambos os processos estarem em estreita relação, a sua distinção deve assegurar que a observação não seja imbuída de uma subjetividade indesejada, decorrente de interpretação precoce. Neste processo, as estratégias de observação devem ser selecionadas em função dos objetivos que se pretendem alcançar bem como do objeto que é alvo de observação e da



natureza da própria observação. Assim, deve ser considerado: o tipo de informação a recolher e a sua forma de recolha que poderá assumir contornos de índole mais indutiva ou dedutiva, em função da intencionalidade que subjaz à utilização da técnica. Pela complexidade inerente ao ensino e aprendizagem, a combinação de processos de observação indutivos e dedutivos poderá constituir-se como a forma mais completa para análise de um ou mais fenómenos que pretendam ser posteriormente analisados (Alarcão & Tavares, 2007). Embora a investigação produzida no âmbito da observação pedagógica seja ampla e a proposta de inúmeros instrumentos de observação se constitua como uma realidade, a pluralidade de instrumentos existentes não consagra a exigência de seleção de um ou mais desses instrumentos para a implementação da estratégia em contexto formativo. Esta circunstância fundamenta-se no facto de a generalidade desses instrumentos responder a propósitos de pesquisa específicos. Assim, não existe uma adequação dos mesmos às necessidades da prática pedagógica nas condições em que o processo superviso ocorre. Deste modo, os professores estagiários e os supervisores são os agentes mais aptos para a construção dos seus próprios instrumentos de observação, assegurando a consonância com as necessidades e propósitos da observação a implementar (Onofre, 1996; Alarcão & Tavares, 2007). A utilização desta técnica exige que os observadores conheçam e dominem os procedimentos e critérios inerentes ao processo para que a subjetividade não contamine a fiabilidade da recolha e, consequentemente, dos resultados (Onofre, 1996). No que se reporta à análise de dados, esta deverá estar em íntima relação com o objetivo, o objeto e a natureza da observação. Assim, a forma de análise da informação recolhida exige um planeamento de modo a que o produto desse tratamento se constitua como informação relevante a tratar, nomeadamente, em contexto de entrevista pós-observação (Alarcão & Tavares, 2007). Nesta técnica os meios tecnológicos podem constituir-se como um suporte para o registo, análise e tratamento de dados. O gravador de som e de vídeo são meios auxiliares que, por excelência, permitem a adaptação à complexidade que caracteriza a interação em contexto de aula (Alarcão & Tavares, 2007). Através da utilização destes recursos é também possibilitada a auto-observação que permite que o próprio formando recolha informação da sua própria intervenção. Este processo, aliado às perceções decorrentes dessa mesma intervenção, assume um potencial formativo acrescido. Para Onofre (1996), a técnica de observação também impele ao desenvolvimento de competências de análise de situações diversificadas de ensino e aprendizagem.

O ensino de pares surge como uma forma particular de ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2008) em que existe um trabalho de cooperação entre dois formandos com o objetivo de, com base na observação, ser realizada uma crítica partilhada. Na estruturação desta tipologia de experiência, cada um dos formandos deve, alternadamente, passar pelos dois papéis inerentes

a esta estrutura: o papel de supervisor e o papel de supervisionado. Cabe ao formador a preparação das tarefas a levar a efeito por cada um dos formandos, procurando que, no desenvolvimento da experiência exista um processo de autonomia significativa (Onofre, 1996). No estudo levado a efeito por Ribeiro (2005), tanto professores como estagiários perceberam uma elevada importância desta prática formativa, tendo revelado que, na sua perspetiva, o ensino de pares assume fundamentalmente propósitos de desenvolvimento da capacidade reflexiva. Esta técnica formativa tem um impacto relevante, não apenas ao nível das competências de análise e diagnóstico das situações de ensino e aprendizagem mas, paralelamente, tem inerente a intenção de desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais, através da natureza colaborativa que está subjacente à relação entre formandos.

#### **3.4.4 Experiências formativas de promoção da capacidade de intervenção pedagógica.**

O microensino constitui-se como uma forma de simplificação dos contextos reais de ensino que se pode traduzir em diversos mecanismos, nomeadamente: redução da quantidade e complexidade dos conteúdos de ensino, redução do tempo e espaço de aula, redução do número de alunos a ensinar (Onofre, 1996). Segundo o autor esta experiência formativa contribui, de forma direta, para a aprendizagem das técnicas de ensino e para o desenvolvimento da capacidade de intervenção pedagógica e decisão interativa.

Na pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2005), embora os estagiários tenham expressado que esta experiência formativa assume elevada importância, o mesmo não se verificou com os orientadores que, na sua maioria, a perceberam como pouco importante. O nível de relevância que os orientadores atribuem a esta experiência encontra-se em consonância com a frequência diminuta ou mesmo nula que evidenciam ao nível da sua utilização. Contudo, ambos os grupos revelaram que o principal propósito desta experiência está relacionado com a melhoria do saber-fazer. Para Amobi (2005), o microensino, na sua forma mais tradicional, constitui-se como uma técnica para ensinar os formandos a desenvolver competências, no âmbito de habilidades específicas de ensino. Contudo, a autora salienta que esta visão tem vindo a ser desenvolvida no sentido de uma maior ligação à prática de ensino real, passando o microensino a ter um claro propósito de criação de condições, o mais aproximado possível das experiências de ensino real. Para a concretização desta intenção, a autora advoga a necessidade de o microensino estar associado a técnicas complementares que garantam uma componente de análise e reflexão. Neste contexto, salienta a importância da filmagem, das experiências de microensino, assim como o feedback relativo às atividades desenvolvidas. De uma forma mais específica, a visualização em vídeo de uma experiência de microensino, por parte do formando

envolvido na experiência, deve ser seguida de uma análise e reflexão sob a forma de crítica escrita acerca do desempenho educacional (autoscopia). Amobi (2005) destaca que a combinação destas técnicas visa incentivar o desenvolvimento da autoanálise e, consequentemente, da prática reflexiva. Outro dos elementos destacados reporta-se ao fornecimento de feedback através da discussão entre formandos e formador (entrevista pós-observação). Nesta discussão visa-se o destaque de aspetos fortes e fracos da experiência de microensino. Segundo a autora, este feedback verbal deve ser posteriormente traduzido em formato escrito, de modo a que a informação discutida fique sistematizada e se constitua como uma ferramenta a utilizar no futuro.

Não negando as mais-valias inequívocas do microensino, o seu cariz de simplificação da complexidade, inerente ao processo de ensino e aprendizagem, leva-nos a partilhar da perspectiva de Onofre (1996) que alerta para a circunstância da utilização desta experiência se dever constituir como um processo transitório, visando sempre, a preparação para o ensino em contexto real.

O ensino real constitui-se como a experiência formativa com o cariz mais autêntico, na medida em que o formando é colocado numa situação que consagra a efetiva complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino real diz respeito à condução de um momento de ensino e aprendizagem a uma turma pertencente a uma escola (Onofre, 1996). No estudo desenvolvido por Ribeiro (2005), tanto estagiários como supervisores destacaram a relevância desta experiência, evidenciando, simultaneamente, o seu potencial ao nível do desenvolvimento do saber-fazer. Onofre (1996) destaca que a utilização do ensino real deve ser privilegiada sempre que tal garanta as condições para a implementação dos desafios pretendidos para a prática de ensino. Behets e Vergauwen (2006) evidenciam que esta experiência se assume como um elemento central na formação de professores de Educação Física, salientando que se constitui como a única em que os estagiários estão envolvidos com situações práticas de ensino e aprendizagem real.

### **3.5 Contributo para a Formulação do Problema**

Este capítulo iniciou-se com o esclarecimento das diferentes orientações científicas, associadas à socialização dos professores, tendo-se assumido um posicionamento que alia as abordagens interpretativa e crítica. Paralelamente, salientámos as diferentes estratégias que os professores tendem a adotar, aquando da sua integração na cultura escolar. Considerando os três momentos de rutura, inerentes ao desenvolvimento profissional, centrámos a nossa atenção no período de formação inicial, conscientes das sinergias que são estabelecidas entre esta fase, a aculturação e

a socialização organizacional. Tal articulação vem sendo expressa na literatura em fenómenos como: o poder da socialização antecipatória e das imagens criadas acerca da profissão docente, a existência do choque de realidade e a tendência para a dissipação das práticas adquiridas, no decorrer da formação inicial.

Conscientes da importância da qualidade dos programas de formação para a criação de um ensino eficaz, centrámos a nossa análise nos princípios que a investigação tem evidenciado como caracterizadores dos programas de formação inicial eficazes. Associado a esses princípios, o papel do *practicum* surgiu como uma variável de irrefutável importância, sendo evidenciada a necessidade da sua estruturação, em forma e conteúdo, no sentido da promoção de experiências de qualidade que se possam traduzir na preparação de professores eficazes. Neste âmbito, salientámos o papel da supervisão como um elemento estruturante das práticas de formação de qualidade, centrando-nos na importância da estruturação dos modelos de supervisão a operacionalizar, bem como no papel do supervisor. Relativamente a esta última questão, salientámos as suas funções ao nível da criação e sustentação das experiências de *practicum* que visem o desenvolvimento do sentimento de capacidade dos professores estudantes. Por fim, centrámos a nossa análise das experiências de formação, enquanto ferramentas essenciais, para que o processo de estágio supervisionado possa perseguir as finalidades inerentes a uma formação de qualidade.

Na sequência da revisão dos principais resultados da investigação, pudemos associar a qualidade da formação inicial de professores a um conjunto de características dos seus programas. De entre estas características, destacou-se a importância da integração entre o conhecimento teórico e prático, nomeadamente através da promoção de experiências de *practicum* em contexto real de ensino, com uma duração longa, cuidadosamente escolhidas e devidamente supervisionadas (Darling-Hammond et al., 2005).

A pesquisa centrada na importância do *practicum*, ao nível da formação inicial de professores, tem permitido demonstrar o seu papel preponderante no desenvolvimento da autoeficácia dos futuros professores. Contudo, no âmbito do *practicum*, as experiências vivenciadas pelos futuros professores são múltiplas e, concomitantemente, desencadeiam diferentes impactos face do seu sentimento de capacidade. Neste contexto, as técnicas de supervisão assumem-se como um elemento basilar na organização das experiências de formação, na medida em que irão influenciar a forma como estas são vivenciadas e o impacto que promovem na autoeficácia dos professores estagiários.

É neste contexto que sustentamos a necessidade de uma compreensão efetiva das experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, os professores estagiários reconhecem como explicativas do desenvolvimento do seu sentimento de capacidade, ao longo do estágio pedagógico em Educação Física.

## **4 Formulação Final do Problema**

Ao longo da primeira parte, no final de cada capítulo, destacámos o contributo do seu conteúdo para a formulação final do problema da pesquisa que, seguidamente, passaremos a esclarecer de modo integrado.

No âmbito do Paradigma Ecológico, pudemos clarificar que, o nível microssistémico correspondente à sala de aula assume um carácter contextualizado a que o professor deve responder, considerando a suas singularidades. Assim, verificámos que a qualidade de ensino exige que o professor domine os princípios e procedimentos associados a uma intervenção pedagógica de qualidade, de forma a que alcance o equilíbrio ecológico que se efetiva na integração da agenda social dos alunos nos sistemas de instrução e gestão.

Os trabalhos realizados no âmbito da Educação Física evidenciaram a existência de fragilidades ao nível da intervenção dos professores, nomeadamente no que respeita à implementação de processos de responsabilização e de supervisão, com inquestionáveis consequências nas aprendizagens dos alunos. Pudemos ainda identificar que a pesquisa implementada no âmbito deste paradigma tem negligenciado o estudo da ecologia das aulas dos professores, em contexto de formação inicial. Deste modo, foi-nos possível destacar a pertinência da análise da qualidade do ensino, inerente às dinâmicas ecológicas presentes nas aulas dos professores estagiários, de modo a compreender as interações estabelecidas entre os sistemas de tarefas que compõem a ecologia das aulas de diferentes professores estagiários, ao longo do seu estágio pedagógico em Educação Física.

Aliada a estas evidências, a investigação que entrecruza a qualidade de ensino e a autoeficácia dos professores permitiu-nos esclarecer que a capacidade de implementação de um ensino de qualidade está na dependência da perceção de competência específica dos docentes.

Neste âmbito, identificámos que os professores com maior autoeficácia apresentam comportamentos de ensino congruentes com os princípios e procedimentos de uma intervenção pedagógica de qualidade. Paralelamente, os trabalhos desenvolvidos neste contexto permitiram-nos clarificar que a alteração da autoeficácia, ao longo da formação inicial, está na dependência das experiências formativas proporcionadas. A este nível, o estágio pedagógico evidenciou-se como um contexto privilegiado onde podem ser desenvolvidas experiências formativas que, garantida a sua qualidade, assumem um potencial de desenvolvimento positivo da autoeficácia.

Assim, é da hipótese de relação entre os três constructos em análise que surge o problema do nosso estudo traduzido na seguinte questão:

**Quais as relações que se estabelecem no decorrer do Estágio Pedagógico entre a qualidade de ensino, a autoeficácia específica e as experiências de formação de professores estagiários de Educação Física?**





## **Parte II – METODOLOGIA**

A segunda parte da dissertação diz respeito à metodologia implementada para o desenvolvimento do presente estudo. A sua organização apresenta-se estruturada em cinco capítulos.

Num primeiro capítulo, esclarecemos os procedimentos éticos que se constituíram como pressupostos à implementação da pesquisa.

No segundo capítulo, explicitamos o modelo de análise através da clarificação das opções metodológicas, da operacionalização dos conceitos e as fases do estudo.

Seguidamente, no terceiro, quatro e quinto capítulo clarificamos, detalhadamente, cada fase do estudo: uma primeira extensiva que, posteriormente, através da implementação de um procedimento de seleção de casos nos conduziu a uma fase intensiva traduzida em quatro estudos de caso longitudinais integrados.

Finalizamos esta parte da dissertação com a identificação de limitações metodológicas que consideramos pertinente salientar numa perspetiva de salvaguarda para pesquisas futuras.

## **1 Questões Éticas**

Para a recolha dos dados que constituíram a base do desenvolvimento do presente estudo foram garantidos os procedimentos de autorização legalmente exigidos.

Deste modo, numa primeira fase, foi solicitada, e posteriormente concedida, a autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados e da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Inerente às autorizações concedidas previa-se a solicitação de consentimento por parte dos intervenientes diretos no estudo. Neste sentido, para a recolha dos dados, através de questionário, junto dos professores estagiários das instituições do ensino superior foi solicitada autorização às respetivas entidades diretamente na pessoa do seu Presidente ou através dos coordenadores de estágio (anexo A). Posteriormente, coube aos estagiários a decisão de integração voluntária no estudo.

Os dados recolhidos nas escolas de ensino básico e secundário reportaram-se a questionários dirigidos aos alunos e à filmagem das aulas de Educação Física. Depois das autorizações concedidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (anexo B) e pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (anexo C), procedemos à solicitação do consentimento por parte das Direções das Escolas (anexo D), dos alunos e dos seus Encarregados de Educação (anexo E), considerando o facto de os alunos serem menores. No decorrer deste processo confrontámo-nos com a rejeição por parte da Direção de uma escola do Ensino Básico e Secundário, tendo sido verbalmente alegada a incompatibilidade entre a filmagem das aulas de Educação Física e o contexto escolar. Perante tal justificação, foi solicitada a sua formalização através de documento escrito que nunca chegou a ser concretizada. No que concerne às restantes Escolas, os processos decorreram com normalidade, sendo pontualmente solicitados alguns esclarecimentos por parte dos Encarregados de Educação relativamente à recolha de imagens das aulas de Educação Física. Nestas situações, os Diretores de Turma, a Direção das Escolas e a Investigadora apresentaram a sua disponibilidade para os esclarecimentos necessários o que conduziu à autorização por parte de todos os intervenientes no estudo.

## **2 Esclarecimento do Modelo de Análise**

Neste capítulo efetuaremos uma análise das orientações metodológicas que têm dominado a investigação no âmbito do problema em estudo. Posteriormente salientaremos a nossa posição relativamente à coexistência metodológica no contexto do estudo de caso. Numa terceira fase apresentamos as particularidades do estudo de caso salientando a tipologia adotada no contexto da presente pesquisa. Seguidamente expomos as questões e conceitos em estudo para, posteriormente, passarmos à operacionalização dos conceitos. De seguida efetuamos a identificação e caracterização das fases do estudo. Finalizamos este capítulo com o destaque das limitações metodológicas.

### **2.1 Orientações Metodológicas que têm Dominado a Investigação do Problema em Estudo**

Na sequência do que fomos salientando ao longo do desenvolvimento da problemática, a natureza da nossa pesquisa exige o esclarecimento do âmbito metodológico que tem dominado a investigação referente aos três conceitos centrais do problema do presente estudo: a qualidade de ensino; o sentimento de autoeficácia dos professores e as experiências de formação, enquanto fontes de autoeficácia.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa relativamente a cada uma destas temáticas, tornaram-se claros os modelos de investigação que têm dominado o seu estudo. Assim, a investigação processo-produto que está associada à deteção das condições que, em contexto de sala de aula, se relacionam com melhores resultados por parte dos alunos, tem feito uso de uma matriz metodológica orientada pelo positivismo com predomínio de metodologias quantitativas. Por outro lado, a investigação ecológica microssistémica norteia-se pela pesquisa que, metodologicamente, está enquadrada no paradigma interpretativo através do recurso à observação sistemática dedutiva e à análise qualitativa. A investigação referente à autoeficácia tem sido norteadada por uma orientação tradicionalmente positivista que se sustentou tanto nos estudos decorrentes da Rand, como nos trabalhos desenvolvidos na linha de Bandura. Contudo, uma lógica de aprofundamento das causas associadas a diferentes níveis de autoeficácia vem conduzindo à ampliação dos paradigmas de investigação desta temática, assistindo-se a pesquisas que, através da introdução de instrumentação como os questionários de resposta aberta e a entrevista, têm tomado um rumo de cariz interpretativo e dedutivo. É neste âmbito que se integra a investigação das experiências de formação, enquanto fontes de autoeficácia.

Perante a diversidade de orientações metodológicas que vem orientando a pesquisa das temáticas inerentes ao nosso estudo, iremos passar ao esclarecimento da posição que sustentou as opções metodológicas que tomámos para o desenvolvimento do nosso modelo de estudo.

## **2.2 A Coexistência Metodológica no Estudo de Caso**

As questões inerentes aos modelos de análise fundamentam-se em aspetos de ordem epistemológica, paradigmáticas e metodológicas que, não raras vezes, se sustentam na valorização de abordagens únicas e na consequente repulsa de sinergias entre paradigmas, métodos e técnicas. Para Creswell (2012, p. 19):

rather than viewing quantitative and qualitative as two end points in a dichotomy, but rather as different points of a continuum. Studies may contain some elements of the characteristics of quantitative research and some elements of qualitative research.

Segundo Greene (2001), o recurso a metodologias que impliquem a interceção de métodos de cariz qualitativo e quantitativo podem evocar tensões desafiantes, mesmo para os investigadores experientes. Considerando estas tensões, o autor refere: “the better understanding is achieved through the creation of an analytic space doesn’t necessarily resolve the tensions but rather uses them (...) to probe more deeply and stretch the boundaries of what is known in new directions (pp. 251-252).

No âmbito do estudo de caso, a coexistência de metodologias de cariz quantitativo e qualitativo, constitui-se como uma das suas características, possibilitando a triangulação (Patton, 2002).

## **2.3 O Estudo de Caso**

Yin (2003) esclarece que a opção pelo método de pesquisa deve ser norteadada pela análise de três condições fundamentais: a tipologia da questão de estudo; o nível de controlo que o investigador tem relativamente aos eventos comportamentais reais e o grau de enfoque sobre os eventos contemporâneos em oposição aos eventos históricos. Segundo o autor, o estudo de caso diz respeito a uma investigação empírica que se dedica à análise de um fenómeno atual com profundidade, e no seu contexto real, sendo que os limites entre o fenómeno em análise e o respetivo contexto não estão claramente definidos. Assumindo estas condições, o presente trabalho enquadra-se na tipologia de estudo de caso.

### **2.3.1 A triangulação no estudo de caso.**

É também característica do estudo de caso a concretização do processo de triangulação. Tendo por base a conceptualização de Patton (2002) relativamente às diferentes tipologias de triangulação, no presente estudo asseguramos a triangulação de fontes de dados e a triangulação de métodos propostos pelo autor.

No que se reporta à triangulação de fontes de dados, nesta pesquisa recorremos ao questionário e à entrevista para a análise da autoeficácia e à observação e ao questionário para o estudo da qualidade de ensino. A triangulação metodológica foi também, por nós, levada a efeito. Nesta senda, a imbricação de metodologias qualitativas e quantitativas contribuíram tanto para o confronto de dados, como para a sua complementaridade. Recorremos assim à metodologia qualitativa com o intuito de acedermos às experiências de formação que os professores estagiários consideravam justificativas do seu nível de autoeficácia que, quantitativamente, apurámos. Paralelamente, no estudo da qualidade de ensino através da utilização *Task Structure Observation System* (TSOS) recorremos primordialmente a uma metodologia quantitativa. Contudo, para uma compreensão mais completa da aula, na sua globalidade, e de episódios particulares fizemos uso de notas de campo que utilizámos qualitativamente. Ainda no âmbito da qualidade de ensino, foi através de métodos quantitativos que estudámos a perceção dos alunos acerca dos comportamentos de ensino do professor.

### **2.3.2 A generalização analítica no estudo de caso.**

No estudo de caso visa-se a generalização analítica, ao invés da generalização estatística. A este respeito, Armour e Griffiths (2012) salientam a evidência de que a noção tradicional de generalização, associada à investigação quantitativa é difícil de aplicar nos estudos de caso, da mesma forma que estes oferecem oportunidades preciosas para lançar luz sobre as questões de investigação. Salientando a singularidade da tipologia de generalização vinculada ao estudo de caso, Lincoln e Guba (2000), avançam com conceitos alternativos, referindo-se à transferibilidade, à ajustabilidade, à credibilidade e à autenticidade. Nesta perspetiva, uma teoria previamente desenvolvida é utilizada como padrão com o qual são comparados os resultados empíricos decorrentes do(s) estudo(s) de caso. Deste modo, esta tipologia de generalização baseia-se na testagem da confirmação da teoria através dos resultados decorrentes dos casos à qual acresce um processo indutivo de constatação das variantes e invariantes entre vários casos.

## 2.4 Opção Metodológica: Estudo de caso longitudinal integrado.

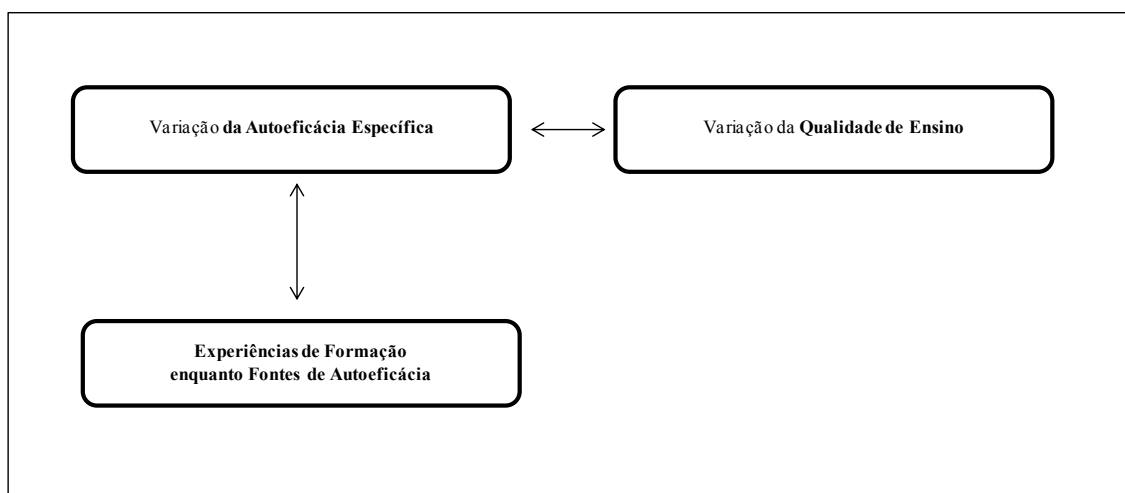
No contexto das diferentes tipologias de estudo de caso definidas por Yin (2003), a nossa pesquisa diz respeito a quatro estudos de caso únicos longitudinais e integrados.

Esta tipologia sustenta-se na análise de cada caso num ou mais pontos, considerando a linha temporal e prevendo-se alterações em consequência dos momentos em análise. Considerando que, relativamente a cada um dos casos em estudo, foram exploradas diferentes unidades de análise, estamos perante estudos de caso integrados. Assim, no nosso estudo, cada caso respeitou a um professor estagiário que foi estudado longitudinalmente, ao longo de um ano letivo, tendo sido consideradas três unidades de análise: a autoeficácia específica, as experiências de formação enquanto fontes de autoeficácia e a qualidade de ensino.

## 2.5 Questões e Conceitos do Estudo

Seguidamente iremos proceder ao esclarecimento das questões de partida do estudo para, posteriormente, passarmos à análise dos conceitos que lhes estão subjacentes, através da sua operacionalização em dimensões e componentes.

Decorrente da problemática do estudo, surgem as questões de partida do nosso estudo que subjazem à procura de esclarecimento das relações que se estabelecem entre a qualidade de ensino de professores estagiários, a sua autoeficácia no ensino e as experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, enformam o sentimento de autoeficácia (figura 2).



**Figura 2 - Conceitos em estudo e relações analisadas**

Neste sentido, as perguntas de partida decorrentes da nossa problemática são:

- Quais as características da variação da autoeficácia no decorrer do processo de estágio pedagógico?
- Que relações se estabelecem entre a alteração do sentimento de autoeficácia dos estagiários e a qualidade do seu ensino durante o período de estágio pedagógico?
- Quais são as experiências de formação que se constituem como fontes da alteração do sentimento de autoeficácia durante o período de estágio pedagógico?

## 2.6 Operacionalização dos Conceitos

Das questões apresentadas emergem os conceitos fundamentais do nosso estudo que resultam do quadro teórico que tivemos oportunidade de rever no capítulo dedicado à problemática.

A conceptualização destes conceitos requereu o esclarecimento das suas dimensões, componentes e indicadores. Seguidamente, passamos à identificação das dimensões e componentes de cada um dos conceitos. No que respeita aos indicadores, a sua formulação é remetida para o momento em que nos centrarmos na forma de medição de cada um dos conceitos (tabela 1).

**Tabela 1 - Operacionalização dos conceitos em estudo**

Conceitos	Dimensões	Componentes
Qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características da relação entre a participação do professor e dos alunos na ecologia da aula (sistemas de tarefas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamento de ensino na gestão da ecologia da aula: sistema de instrução, sistema de gestão e sistema social dos alunos</li> <li>Participação dos alunos no sistema de instrução e de gestão</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceção dos alunos acerca dos comportamentos de ensino do professor.</li> </ul>	
Autoeficácia no ensino da Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentimento específico de autoeficácia na implementação das condições de eficácia do ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentimento de capacidade na implementação das condições de eficácia no ensino, relativamente às funções da intervenção pedagógica de disciplina (promoção e remediação), clima (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-tarefa), instrução (apresentação, acompanhamento e avaliação das situações de aprendizagem) e organização (espaços e materiais; alunos; tempo).</li> </ul>
Experiências de formação enquanto fontes de autoeficácia <sup>a</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dimensão de ensino que a experiência influenciou</li> <li>Dimensão de ensino em que se enquadra a experiência</li> <li>Impacto da experiência na autoeficácia</li> <li>Fonte de autoeficácia associada à experiência</li> <li>Momento em que ocorreu a experiência</li> <li>Caracterização específica da experiência</li> <li>Protagonista</li> <li>Ocorrência</li> </ul>	

<sup>a</sup> A caracterização e exemplificação das dimensões e categorias correspondentes ao conceito encontram-se especificadas no anexo F.

### **2.6.1 O Conceito de qualidade de ensino.**

Ao longo do desenvolvimento da problemática, esclarecemos que o conceito de qualidade de ensino que tomamos por referência na nossa pesquisa tem as suas fundações na investigação relativa à ecologia da aula. Tivemos também oportunidade de salientar que a própria investigação, no âmbito do paradigma ecológico, decorreu dos resultados dos estudos desenvolvidos no contexto do paradigma processo-produto.

Assim, clarificámos que a qualidade de ensino se concretiza na expressão da sua eficácia, traduzida na competência manifestada pelo professor para gerir o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula. Nesta gestão deve ser garantida a integração da agenda social dos alunos no programa de ação enformador de tarefas de instrução e gestão (Doyle, 1986, 2006; Hastie & Siedentop 1999, 2006; Siedentop, 1991).

Deste modo, para a conceptualização da qualidade de ensino assumimos dois pressupostos: as características da relação entre a participação do professor e dos alunos na ecologia da aula e a perceção dos alunos acerca da atividade de ensino do professor. Para a análise das características da relação entre a participação do professor e dos alunos nas atividades de aula, foram considerados os comportamentos na gestão da ecologia da aula: sistema de instrução, sistema de gestão e sistema social dos alunos e a participação dos alunos no sistema de instrução e de gestão. Esta análise permitiu a compreensão do equilíbrio ecológico estabelecido por professor e alunos, bem como a forma como este equilíbrio interferia no alcance do perfil de intervenção pedagógica assumido como eficaz.

### **2.6.2 O Conceito de autoeficácia no ensino da Educação Física.**

Em consonância com que o tivemos oportunidade de esclarecer no desenvolvimento da problemática, a pesquisa no contexto da autoeficácia carece da diferenciação entre as duas dimensões de autoeficácia: a geral e a específica. Enquanto a primeira se reporta ao ensino, na sua globalidade, sem referência a atividades ou contextos particulares, a segunda consagra a perceção de capacidade do professor para implementar ações concretas, específicas da atividade de ensino, associadas a um contexto particular e a níveis concretos de sucesso de aprendizagem dos alunos.

No âmbito da nossa pesquisa, centramo-nos apenas na dimensão específica da autoeficácia que é retratada pela singularidade do sentimento de capacidade dos futuros professores na implementação dos princípios e procedimentos associados à qualidade do ensino. A operacionalização da dimensão específica da autoeficácia teve por base a síntese de



resultados decorrentes da investigação em ensino, concretizando-se nos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica, associados à qualidade de ensino. Assim, esta dimensão operacionalizou-se com base nos resultados referentes ao desenvolvimento do sentimento específico de autoeficácia na implementação das condições de eficácia do ensino, inerentes a cada uma das quatro dimensões de intervenção pedagógica: a instrução, a organização, o clima relacional e a disciplina (Jardim, 2007; Onofre, 2000).

### **2.6.3 O Conceito de experiência de formação enquanto fonte de autoeficácia.**

Na conceptualização das experiências de formação, enquanto fontes de autoeficácia, seguimos uma orientação indutiva. Assim, para a definição das componentes desta dimensão, recorremos à análise de conteúdo das experiências de formação expressas pelos professores estagiários. Tendo por base essa categorização, chegámos a um conjunto de dimensões de análise. Essas dimensões dizem respeito a: tipo de dimensão de ensino cuja autoeficácia a experiência influenciou; tipo de dimensão de ensino em que se enquadra a experiência; impacto da experiência na autoeficácia; fonte de autoeficácia que representa a experiência; momento em que ocorreu a experiência; caracterização específica da experiência; protagonista da experiência (i.e. nas situações em que a experiência não envolvia de forma clara o professor e o(s) aluno(s), era identificado o principal agente da mesma); ocorrência (i.e. face à experiência reportada era identificada a presença ou ausência da categoria a que se referia a experiência). A definição específica de cada uma destas dimensões, bem como das categorias que as caracterizam, apresentam-se de forma detalhada no anexo F.

### **2.6.4 Proposições do estudo.**

Não comprometendo a dimensão exploratória do estudo, foi nossa intenção que esta pesquisa contribuisse para analisar elementos já evidenciados pela literatura e que sustentam o referencial teórico e metodológico do estudo. Com esta intenção, especificaremos as proposições desta pesquisa que, posteriormente, aquando da discussão dos resultados, teremos oportunidade de recuperar, à luz dos resultados obtidos. A definição de proposições tem a finalidade de focar a atenção para elementos que devem ser analisados no âmbito da pesquisa, pelo que, para além de refletirem aspetos teóricos, também contribuem para esclarecer o âmbito da procura das evidências de maior relevo (Yin, 2003).

Deste modo, considerando as dimensões e componentes de correntes da operacionalização dos conceitos em estudo, formularemos, de seguida, as proposições desta pesquisa, associando-as a cada uma das questões previamente enunciadas.

Considerando a primeira questão - Quais as características da variação da autoeficácia no decorrer do processo de estágio pedagógico? – enunciamos a seguinte proposição:

- A autoeficácia varia ao longo de todo o processo de estágio.

Considerando a segunda questão – Que relações se estabelecem entre a alteração do sentimento de autoeficácia dos estagiários, durante o período de estágio pedagógico e a qualidade do seu ensino? – enunciamos as seguintes proposições:

- Nos momentos em que o professor estagiário evidencia um aumento do sentimento de autoeficácia, assiste-se à melhoria da qualidade do seu ensino que se traduz num maior nível de cooperação dos alunos nos sistemas de tarefas de instrução e gestão; numa intervenção do professor consonante com os comportamentos associados às condições de eficácia e, numa perceção positiva dos alunos relativamente à atividade de ensino do professor estagiário.
- Nos momentos em que o professor estagiário evidencia uma diminuição do sentimento de autoeficácia, assiste-se à diminuição da sua qualidade de ensino que se traduz num menor nível de cooperação dos alunos nos sistemas de tarefas de instrução e gestão; numa intervenção do professor dissonante dos comportamentos associados às condições de eficácia e numa perceção negativa dos alunos relativamente à atividade de ensino do professor estagiário.

Relativamente à terceira questão – Quais são as experiências de formação que se constituem como fontes da alteração do sentimento de autoeficácia, durante o período de estágio pedagógico? – enunciamos as seguintes proposições:

- Nos momentos em que o professor estagiário evidencia um aumento da autoeficácia, as experiências de formação que reporta para a justificação dessa perceção prendem-se com fontes que a reforçam, dizendo estas respeito a experiências de mestria; persuasão social/verbal positiva; experiência vicariante positiva; e, estados fisiológicos e emocionais positivos.
- Nos momentos em que o professor estagiário evidencia um decréscimo da autoeficácia, as experiências de formação que reporta para a justificação dessa perceção prendem-se com fontes que a diminuem, dizendo estas respeito a

experiências de fracasso; persuasão social/verbal negativa; experiência vicariante negativa e, estados fisiológicos e emocionais negativos.

## 2.7 Organização do Estudo por Fases

A tabela 2 ilustra as diferentes fases de desenvolvimento do estudo, situando os momentos de análise dos conceitos e das suas relações, de acordo com os objetivos da pesquisa.

**Tabela 2 - Fases do estudo e conceitos analisados**

Fases	Conceitos
Extensiva	Percepção de Autoeficácia no ensino da Educação Física
Seleção de casos	Variação da Percepção de Autoeficácia no ensino da Educação Física
Intensiva Quatro estudos de caso longitudinais integrados	Percepção de Autoeficácia no ensino da Educação Física
	Experiências de formação enquanto fontes de autoeficácia
	Qualidade do ensino

Como é possível verificar, o problema em análise implicou o desenvolvimento do estudo em duas fases principais: uma extensiva e de cariz quantitativo e outra intensiva de cariz qualitativo que se traduziu num conjunto de quatro estudos de caso único longitudinais e integrados.

Estas duas fases foram intermediadas pela seleção, a partir dos resultados da fase extensiva, dos casos analisados na fase intensiva do estudo.

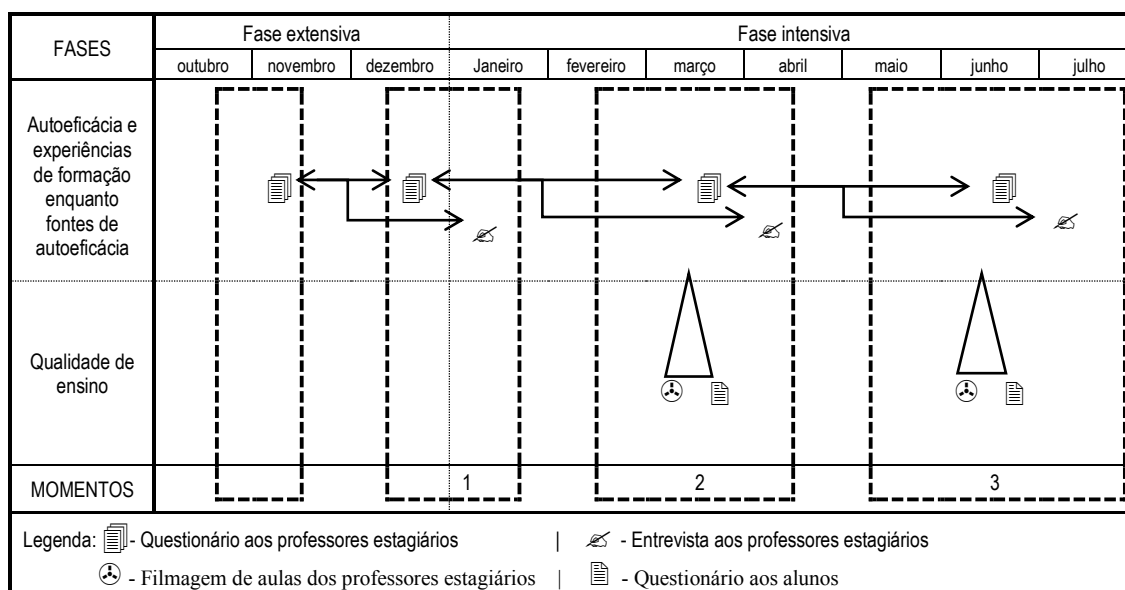
A recolha de dados foi realizada ao longo do ano letivo 2009/2010, em diferentes fases, sendo desta forma garantido o acompanhamento longitudinal efetivo.

Tal como é ilustrado na figura 3, a primeira fase do estudo desenvolveu-se em dois momentos. Esta fase reportou-se à análise extensiva do sentimento de autoeficácia de professores estagiários de Educação Física de seis instituições do ensino superior e decorreu entre outubro e dezembro:

- Em cada mês, foi aplicado aos professores estagiários o questionário de autoeficácia específica;
- Posteriormente, no início do mês de janeiro, com base em duas aplicações, procedeu-se à seleção dos casos que viriam a ser acompanhados no decorrer da pesquisa, através de um procedimento intensivo, com recurso à metodologia de estudo de caso longitudinal integrado.

A segunda fase do estudo consagrou três momentos, sendo o primeiro concomitante com o segundo da fase extensiva:

- Num primeiro momento, ainda em janeiro, foram realizadas entrevistas aos quatro casos selecionados, tendo por base a informação dos dois questionários aplicados previamente;
- O segundo momento ocorreu em março e contou com a terceira aplicação do questionário de autoeficácia, a segunda entrevista semiestruturada, a observação de duas aulas de cada professor estagiário e a aplicação aos alunos do questionário referente à sua percepção acerca das condições de ensino proporcionadas pelo professor estagiário;
- O terceiro, e último momento da segunda fase, desenvolveu-se entre final de maio e junho, tendo-se procedido à mesma recolha de dados que no segundo momento desta mesma fase.



**Figura 3 - Recolha de dados ao longo do ano letivo**

### 3 Fase Extensiva

A fase extensiva do estudo teve como propósito a identificação da variação da autoeficácia específica entre o primeiro e segundo momento do estudo.

#### 3.1 Instrumento | Escala de Autoeficácia Específica

Para a avaliação da autoeficácia específica, aplicámos um questionário referente à percepção acerca do nível de dificuldade dos professores estagiários no ensino em Educação Física: a Escala de autoeficácia específica (Onofre, 2000).

##### 3.1.1 Apresentação e validação da escala.

Para a avaliação da autoeficácia específica, optámos pelo recurso à escala validada por Onofre (2000). No que respeita à validade de conteúdo, a elaboração deste instrumento assumiu que a autoeficácia específica integrava quatro dimensões teóricas referentes às dimensões de intervenção pedagógica, associadas a condições de sucesso no contexto do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física: Instrução, Organização, Clima Relacional e Disciplina (Carreiro da Costa, 1991; Onofre, 2000; Siedentop, 1991). Foi também propósito da construção deste instrumento garantir a especificidade microanalítica do sentimento de capacidade no ensino da Educação Física. A este respeito, Tschannen-Moran et al. (1998, p. 215) referem: “teacher efficacy has been defined as both context and subject-matter specific”.

A escala original é composta por 63 itens, sendo as respostas fornecidas numa escala de *Likert* para avaliar, de forma combinada, a frequência com que é sentida a dificuldade e o seu nível de ocorrência. Assim, a escala é composta por 4 níveis: *Sempre fácil* (1); *A maior parte das vezes fácil* (2); *A maior parte das vezes difícil* (3); *Sempre difícil* (4), acrescidos de uma solução de resposta para o caso do item não ser significativo para o respondente - *Não me preocupa com isso nas aulas* (X). No seu conjunto, os 63 itens constituem os indicadores do conceito de autoeficácia específica.

Uma vez que o instrumento já se encontrava validado para professores de Educação Física por Onofre (2000), procedemos à sua utilização com uma única adaptação referente à escala de resposta (anexo G). Era nossa intenção avaliar a frequência relativa ao grau de dificuldade dos professores estagiários, quando confrontados com as situações específicas enunciadas nos itens do questionário, pelo que optámos por recorrer a uma escala de *Likert* simples, não integrando a combinação desta escala com a referência à existência de preocupação com as situações enunciadas. Esta decisão teve, na sua base, o facto de considerarmos que os

professores estagiários apresentavam as condições necessárias à resposta aos aspetos considerados na escala. Em paralelo, a possibilidade de não responder a qualquer um dos itens era consagrada sempre como uma escolha possível por parte dos respondentes, sendo esta alternativa devidamente explicitada, aquando da aplicação do instrumento.

Considerando que Onofre (2000) havia efetuado a análise de componentes principais do questionário com uma amostra de 96 professores para um total de 63 itens, optámos por efetuar a mesma análise com uma amostra de maior dimensão. Assim, e de acordo com Hill e Hill (2009), para uma escala composta por 63 itens, seriam necessárias 5 respostas válidas por variável, isto é, pelo menos, 315 respostas.

Procedemos então à análise da correlação entre as variáveis, obtendo um  $KMO = 0.903$  e um teste de Bartlett = 8519.921,  $p < .000$  (anexo H). Garantida a qualidade das correlações entre as variáveis, aplicámos a técnica de análise de componentes principais. Numa primeira fase, procedemos à extração dos fatores sem indicação de rotação, de modo a analisar as características dos fatores encontrados. A solução obtida apresentava uma estrutura de 16 fatores, sendo que o primeiro explicava 23.798% da variância total e o segundo era responsável apenas por 4.814%. A variância nos restantes fatores era sucessivamente inferior, assumindo valores entre 4.277% (3.º fator) e 1.598% (16.º fator). Uma vez que a indicação de extração dos fatores com valor aproximado de 1 se trata apenas de um valor assumido empiricamente (Maroco, 2010), tal como é sugerido pelo autor, optámos pela interpretação do *scree plot* que permitiu verificar, de forma clara, a existência de apenas um fator. Mantendo o critério de saturação dos itens a um valor de 0.4 verificámos que 52 dos itens saturavam de forma significativa no primeiro fator, sendo que 2 deles também apresentavam uma saturação acima de 0.4 noutro fator. Paralelamente, embora onze itens não saturassem significativa e/ou unicamente neste fator, 10 deles tinham um valor de saturação superior a 0.3 que alguns autores consideram suficiente para associar o item ao fator (Bryman & Cramer, 1992). Apenas um item apresentava um valor inferior a 0.3 (esse item evidenciava uma saturação de 0.299 nesta componente). Para esclarecimento da saturação dos itens nas componentes, procedemos à utilização da rotação ortogonal *Varimax*, no entanto os resultados previamente alcançados não sofreram alterações.

O valor da consistência interna da escala foi de 0.946, dentro dos valores considerados como excelente por Hill e Hill (2009). Depois de efetuado o teste, foi-nos possível constatar que a eliminação de qualquer fator conduziria à diminuição ou manutenção deste valor.

Em síntese, e tendo por base o estudo da escala efetuado, tal como Onofre (2000) optámos por utilizar o questionário com todos os itens, assumindo a sua adequação à medida do constructo de autoeficácia específica.

### 3.1.2 Amostra.

Tal como é apresentado na tabela 3, num primeiro momento, a nossa amostra foi de 357 professores estagiários oriundos de seis instituições portuguesas de ensino superior. Todos os estagiários se encontravam a frequentar o estágio pedagógico em Educação Física.

**Tabela 3 – Caracterização da amostra: frequência absoluta e frequência relativa das variáveis instituição, género, nível de lecionação, experiência anterior de ensino**

Instituição	Total N (%)	Género		Nível de lecionação		Experiência anterior de ensino	
		Feminino N (%)	Masculino N (%)	3º Ciclo N (%)	Secundário N (%)	Sim N (%)	Não N (%)
1	72 (20.2)	29 (40.3)	43 (59.7)	47 (65.3)	25 (34.7)	50 (69.4)	22 (30.6)
2	48 (13.4)	10 (20.8)	38 (79.2)	31 (64.6)	17 (35.4)	27 (56.3)	21 (43.8)
3	72 (20.2)	22 (30.6)	50 (69.4)	24 (33.3)	48 (66.7)	58 (80.6)	14 (19.4)
4	99 (27.7)	22 (22.2)	77 (77.8)	62 (62.6)	37 (37.4)	56 (56.6)	43 (43.4)
5	33 (9.2)	16 (48.5)	17 (51.5)	23 (69.7)	10 (30.3)	16 (48.5)	17 (51.5)
6	33 (9.2)	7 (21.2)	26 (78.8)	22 (66.7)	11 (33.3)	25 (75.8)	8 (24.2)
<b>Total</b>	<b>357 (100.0)</b>	<b>106 (29.7)</b>	<b>251 (70.3)</b>	<b>209 (58.5)</b>	<b>148 (41.5)</b>	<b>232 (65.0)</b>	<b>125 (35.0)</b>

No que respeita ao género, verificou-se uma expressiva maioria de professores estagiários do género masculino, tal como sucede quando observamos a distribuição por género das próprias instituições.

Relativamente à distribuição dos estagiários pelas instituições, uma delas contribuiu com uma percentagem de professores estagiários de 27.7%, duas com 20.2%, uma com 13.4% e as restantes com 9.2% da amostra. Esta desigualdade reflete a proporção relativa de professores estagiários inscritos em cada instituição.

Apesar de haver uma distribuição relativamente equilibrada entre ciclos de escolaridade, a maioria dos professores estagiários estava a realizar o seu estágio no terceiro ciclo. No que concerne à experiência anterior de ensino, é possível verificar que a maioria dos professores estagiários já detinha essa experiência antes de iniciar o estágio pedagógico.

### 3.1.3 Recolha de dados.

Para além da Escala de autoeficácia específica, numa primeira parte do instrumento pretendeu-se a recolha de dados pessoais dos respondentes: nome; ano de escolaridade que o professor estagiário lecionava no estágio, escola de formação inicial e experiência anterior de lecionação. A identificação nominal dos professores estagiários foi solicitada com o intuito de posterior

reconhecimento e contacto dos mesmos para podermos prosseguir a pesquisa na fase intensiva correspondente aos estudos de caso.

Uma vez que o questionário foi aplicado em várias zonas do país, por questões inerentes à economia temporal e às características do objeto de inquirição, optámos pela aplicação por autoadministração (Ghiglione & Matalon, 1993). Em quatro das instituições, entregámos e recolhemos os questionários no mesmo dia, pessoalmente. Nas restantes duas, recorremos ao envio via correio, uma vez que a entrega direta dos questionários não constituía uma possibilidade. Para esse efeito, os questionários foram previamente preparados com instruções precisas sobre os seus objetivos e os procedimentos de resposta. Para a sua aplicação efetuaram-se contactos formais com as administrações das instituições envolvidas no estudo, de forma direta ou através dos coordenadores de estágio.

Na primeira fase, foram distribuídos 383 questionários, tendo-se obtido, até à data limite que havíamos definido, 357 respostas (taxa de retorno de resposta: 93%). Na segunda fase distribuímos 315 questionários, obtendo-se um retorno de 263 (taxa de retorno de resposta: 83%). Em ambas as fases, a taxa global de retorno foi muito boa, fundamentalmente pelo facto de, como já foi anteriormente referido, em quatro das instituições a entrega e recolha dos questionários ter sido efetuada no mesmo dia, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 100%. As taxas de resposta dos questionários enviados por via postal foram inferiores. Na primeira fase, corresponderam a 83% na média das duas instituições e na segunda fase rondaram os 55%. Ainda assim, as taxas de retorno da segunda fase (via postal) foram muito satisfatórias, tendo ultrapassado o valor limite previsto por Ghiglione e Matalon (1993) e Creswell (2012), de 10%, e 50% respetivamente.

Considerando que a variável do estudo exigia a existência de dois questionários válidos por indivíduo, obtivemos uma amostra final de 263 professores estagiários. Assim, entre a primeira e segunda recolha, mantivemos 74% da amostra inicial.



## **4 Seleção dos Casos**

Embora o estudo de caso único longitudinal constitua, tal como a terminologia indica, a seleção de um único caso, na presente pesquisa optámos pela realização de quatro estudos com este cariz. Com esta opção procurámos analisar as diferentes tipologias de variação da autoeficácia ao longo do processo de estágio e o modo como essas alterações se relacionavam com as experiências de formação e a qualidade do ensino dos professores estagiários. Paralelamente, em resposta à natureza intensiva desta tipologia de estudo, não se constituía como viável, em termos operacionais, a seleção de um maior número de casos.

### **Crítérios de Seleção dos Casos**

Tomada a opção de abranger mais de um caso no nosso estudo, procedemos à identificação dos critérios desta seleção. Tal decisão baseou-se no facto de os propósitos do nosso estudo assumirem o pressuposto de variação do sentimento de autoeficácia ao longo do processo de estágio. Nesta senda, impunha-se a necessidade de garantia de que, em, pelo menos uma fase, os casos escolhidos haviam experimentado a alteração do seu sentimento de capacidade. Assim, a escolha dos casos seguiu um critério intencional, tal como definido por Miles e Huberman (1994), assumindo como principal parâmetro a variação da autoeficácia específica entre o primeiro e o segundo momentos de recolha.

Uma vez que um dos objetivos do estudo se centrava na análise das experiências de formação que os professores estagiários identificavam como explicativas da alteração verificada ao nível da sua autoeficácia, optámos pela seleção de casos extremos de variação. Deste modo pudemos assegurar que, pelo menos na primeira fase do estudo, havia uma variação clara da perceção de eficácia para o ensino da Educação Física por parte dos professores estagiários que se constituíam como os casos da pesquisa.

No ponto seguinte passaremos à explicitação da forma como os casos foram selecionados, tendo por base a variável referente à alteração da autoeficácia específica na primeira fase.

### **Alteração da autoeficácia específica na primeira fase.**

Ao nível do sentimento de autoeficácia específico, estudámos a variação deste sentimento no decurso da fase inicial do processo de estágio, com base na qual efetuámos a posterior seleção dos casos para análise na fase intensiva da pesquisa - os quatro estudos de caso.

O primeiro momento (momento 1) de recolha de dados, foi estabelecido, prevendo a existência efetiva de prática de ensino com uma turma. Nesse sentido, estabelecemos que a

primeira recolha seria no final do mês de outubro, sendo que desta forma estava garantida a prática de ensino durante um período aproximado de dois meses.

A segunda recolha (momento 2) foi realizada o mais perto possível do final do primeiro período letivo. Esta opção teve na sua base dois fatores fundamentais: em primeira instância, queríamos que houvesse, entre os dois momentos iniciais, prática de ensino significativa que se pudesse refletir na autoeficácia específica dos professores estagiários; por outro lado, seria necessário usufruirmos de um período de tempo que nos permitisse tratar os dados da fase extensiva e proceder à preparação da fase intensiva do estudo.

Neste sentido, após a recolha dos dados correspondentes ao primeiro e segundo momentos do estágio, procedemos ao cálculo da variação da autoeficácia específica entre o momento um e dois através da diferença entre os valores médios do questionário de autoeficácia aplicado em cada um desses momentos. Com base neste cálculo, foi-nos possível identificar os professores estagiários que haviam aumentado e diminuído mais o seu sentimento de autoeficácia específica, no decorrer desse período. Assim, a variação da autoeficácia específica contou com uma média de 0.121 ( $\pm 0.246$ ) para a amostra de 263 sujeitos (anexo I). O valor mínimo registado correspondeu a uma descida de 0.75 e o valor máximo foi de 1.05.

Uma vez que ponderávamos a inclusão de fatores secundários de seleção dos casos, de carácter demográfico e contextual, caso estes se mostrassem significativos na alteração da autoeficácia dos professores estagiários, procedemos a essa análise.

Deste modo, recorremos à verificação da existência de diferenças significativas, considerando variáveis demográficas como o género e variáveis contextuais como a instituição de formação, a existência de experiência de lecionação anterior e o nível de ensino da turma lecionada em estágio. Para a análise da significância das diferenças, recorremos aos testes paramétricos (teste t e ANOVA). Assim, foi possível constatar que relativamente ao género ( $t = -0.573$ ;  $p = .567$ ), ao nível de ensino lecionado em estágio pedagógico ( $t = -0.872$ ;  $p = .384$ ), à experiência anterior de lecionação ( $t = 0.250$ ;  $p = .803$ ) e às diferentes instituições ( $F = 0.440$ ;  $p = .877$ ), não existem diferenças significativas no que concerne à autoeficácia (anexo J). Dada a inexistência de diferenças estatisticamente significativas, assumimos, como critério único de seleção dos casos, a diferença da autoeficácia entre o primeiro e segundo momentos.

Para a constituição da amostra, utilizámos o critério dos valores dos percentis, recrutando os professores estagiários dos extremos da distribuição relativa à alteração da autoeficácia específica. Os professores estagiários que apresentaram uma variação de autoeficácia específica positiva mais elevada encontravam-se acima do percentil 80 (valor de variação de autoeficácia

específica entre 1.05 e 0.3175) e os que revelaram uma variação negativa elevada situavam-se abaixo do percentil 20 (valor de variação de autoeficácia específica entre -0.0635 e -0.75).

Depois de identificados os casos possíveis, contactámos os professores estagiários, indagando sobre a sua disponibilidade para participarem no estudo que se prolongaria até ao final do ano letivo. Uma vez que as diferenças entre instituições do ensino superior não se tinham revelado como um elemento estatisticamente significativo, considerando o critério do estudo, optámos por, em primeira instância, contactar casos que geograficamente estivessem mais ao nosso alcance, no sentido de nos permitir um acompanhamento realmente efetivo na fase intensiva do estudo. Neste processo, foi garantido o anonimato dos professores estagiários, bem como a confidencialidade dos dados, pelo que se utilizarão nomes fictícios na identificação dos casos. Após uma resposta afirmativa por parte de todos os professores estagiários, foi-nos possível iniciar recolha de dados na fase intensiva do estudo.

As características demográficas e de variação da autoeficácia específica dos casos selecionados encontram-se na tabela 4. O seu aprofundamento será efetuado no capítulo de resultados.

**Tabela 4 - Casos de estudo**

Caso	Género	Idade	Alteração do sentimento de autoeficácia específica
Sara	Feminino	22	0.46
Pedro	Masculino	22	0.81
João	Masculino	23	- 0.16
Rita	Feminino	22	- 0.11

No que diz respeito à variação da autoeficácia específica, é possível constatar que Rita e João representam um grupo de professores estagiários que diminuíram o seu sentimento de autoeficácia do primeiro para o segundo momento. Contrariamente, Sara e Pedro são exemplos de professores estagiários que aumentaram a sua autoeficácia específica. Globalmente, é possível constatar que os acréscimos foram mais expressivos do que as diminuições, tal como já se havia verificado na fase extensiva, quando realizámos a análise dos valores média, máximo e mínimo da distribuição dos resultados nesta variável.

## **5 Fase Intensiva**

A fase intensiva do estudo disse respeito a um conjunto de quatro estudos de caso único longitudinais e integrados. Neste capítulo, inicialmente, procedemos à caracterização do contexto de estágio dos casos. Posteriormente, descrevemos os procedimentos implementados que nos permitiram a recolha de informação respeitante à caracterização das turmas de cada um dos professores estagiários. Numa terceira fase, identificamos os processos que nos conduziram à análise das experiências de formação vivenciadas no decorrer do estágio pedagógico. Finalmente, descrevemos os procedimentos que nos permitiram o estudo da qualidade de ensino.

### **5.1 Caracterização Global do Contexto de Estágio**

A informação associada ao modelo de estágio em que os professores estudantes estavam integrados foi obtida através da análise do regulamento e guia de estágio da instituição onde os casos analisados realizavam o seu estágio pedagógico.

Considerando que os quatro casos desenvolveram o seu estágio na mesma instituição de ensino superior, procederemos a uma caracterização comum desse contexto.

O regulamento e guia de estágio da instituição onde os casos analisados realizaram estágio pedagógico explicitavam que o modelo de estágio pedagógico era orientado para o perfil de competências proposto para os professores do ensino básico e secundário em Portugal, exposto no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de agosto. Estas competências envolvem quatro âmbitos de intervenção fundamentais: organização e gestão do ensino e da aprendizagem; inovação e investigação pedagógica; participação na escola; relação com a comunidade.

Em conformidade com o exposto nos documentos oficiais reguladores do estágio pedagógico, no que respeita à orientação e organização, o estágio visa um desenvolvimento baseado em princípios fundamentais que assentam:

- na integração do conhecimento proposicional e estratégico;
- na garantia da articulação entre a qualidade da formação profissional e a qualidade das práticas educativas implementadas pelos estagiários, no contexto das escolas e dos núcleos em que estão integrados;
- no desenvolvimento de uma perspetiva de supervisão colaborativa que visa um papel ativo dos professores estagiários através da criação, implementação e avaliação de projetos individuais de formação;
- na promoção de competência de aplicação e reflexão por parte dos estagiários;

- numa lógica de avaliação formativa contextualizada e norteadada por competências específicas estabelecidas no Guia de Estágio e no Projeto Individual de Formação de cada estagiário e
- nos dispositivos oficiais inerentes ao desenvolvimento curricular da disciplina de Educação Física.

Do ponto de vista operacional, o processo de estágio é desenvolvido na base de uma articulação entre a instituição de ensino superior e escolas do ensino básico e secundário. Numa lógica de promoção do trabalho colaborativo, os núcleos de estágio organizam-se em grupos de dois ou três estudantes com um orientador de escola e um orientador de faculdade. Cada núcleo de estágio desenvolve a sua atividade numa escola com ensino Básico e/ou Secundário, sendo que, cada professor estagiário assume a organização e gestão do ensino e da aprendizagem de uma turma do ensino secundário ou do terceiro ciclo do ensino básico, ao longo do ano letivo. Importa salientar que, em conformidade com os dispositivos legais em vigor, as turmas em que os professores estagiários desenvolvem a sua atividade formativa são, formalmente, atribuídas aos professores orientadores de escola. Assim, este espaço de *practicum* é proporcionado ao professor estagiário sob a supervisão constante do orientador de escola.

O sistema de suporte estrutural do presente modelo de estágio assenta num acordo formal protocolado entre a instituição de ensino superior e uma rede de escolas básicas e secundárias.

Pelo facto de cada um dos professores estagiários ter realizado o seu estágio pedagógico em diferentes escolas do ensino básico e/ou secundário, efetuamos a caracterização desse contexto aquando da apresentação de cada um dos casos no capítulo de resultados. A recolha de informação para essa caracterização foi efetuada com base na análise do Projeto Educativo de Escola vigente no ano letivo durante o qual se procedeu à recolha de dados. As informações referentes aos espaços disponíveis para a Educação Física, ao Grupo de Educação Física e à Turma pela qual o professor estagiário estava responsável foram obtidos através de um documento preenchido por cada professor estagiário (anexo K).

## **5.2 Caracterização Global das Turmas dos Professores Estagiários**

Para a caracterização global da turma de cada um dos estagiários procedemos à utilização do Questionário sobre as perceções dos alunos relativas à disciplina de Educação Física.

### **5.2.1 Instrumento | Questionário sobre as percepções dos alunos relativas à disciplina de Educação Física.**

Para a recolha de informação acerca da forma como o aluno percecionava a disciplina de Educação Física, a sua participação e a participação da sua turma nas aulas de Educação Física, optámos pelo recurso ao questionário validado por Onofre (2000) (anexo L) que se constituiu como uma adaptação do questionário de Mourão (1997).

#### **5.2.1.1 Apresentação e validação da escala.**

O questionário é composto por cinco partes. Uma primeira parte - questão n.º 1 - permite a recolha de dados gerais associados à percepção dos alunos acerca das aulas de Educação Física. Assim, nesta fração do questionário foram recolhidas informações acerca:

- da escolaridade do aluno - idade do aluno, condição de frequência, classificação final do aluno no ano anterior, classificação do aluno no período anterior à recolha dos dados;
- dos hábitos de atividade física - outras experiências de formação no âmbito das atividades físicas vividas na escola, no contexto de desporto escolar;
- da atividade física realizada fora do enquadramento escolar - a sua tipologia, o seu volume, o contexto em que se desenvolveu.

Com a segunda parte do instrumento - questão n.º 2 - pretendeu-se obter informação acerca das percepções dos alunos relativamente à sua participação nas aulas de Educação Física, comportando quatro aspetos fundamentais:

- a motivação dos alunos face à disciplina;
- a importância que os alunos atribuem à Educação Física para a sua formação;
- a percepção de competência dos alunos nas aulas de Educação Física;
- a percepção dos alunos acerca da sua atitude nas aulas.

A resposta a esta escala foi efetuada através de uma escala de *Likert* de 5 pontos: *Nada* (1); *Pouco* (2); *Alguma coisa* (3); *Muito* (4); *Muitíssimo* (5).

Procedeu-se a uma análise fatorial exploratória da escala, de modo a esclarecer a sua validade e o modelo fatorial. Uma adaptação do *Learner Report Questionnaire* (Crum, 1986) comporta a terceira e quarta parte do questionário (questões n.º 3 e n.º 4). Ambas têm, na sua base, três textos que expressam três concepções de Educação Física: pedagoga, bióloga e académica.

Na terceira parte - questão n.º 3 - é solicitado ao aluno que utilize uma escala ordinal de preferência, sinalizando o texto com que mais se identifica com o n.º 1 e o texto com que menos se identifica com n.º 3, fazendo corresponder o n.º 2 ao texto restante.

A quarta parte do questionário - questão n.º 4 - é idêntica à terceira, sendo que o critério de seleção dos textos é alterado, passando a corresponder à percepção do aluno relativamente à caracterização das aulas do seu professor.

A opinião dos alunos face à sua turma corresponde à quinta parte do questionário que é composta por uma escala de 6 itens. Nesta escala, Onofre (2000) identificou 3 componentes. Uma primeira componente que congregou 3 itens respeitantes à indisciplina da turma, ao sentimento de pertença e à cooperação da turma. A segunda componente correspondente a dois itens: um respeitante ao gosto da turma pelas aulas e outro à competência da turma. Uma terceira, e última componente, é composta por um item concernente à colaboração da turma nas aulas. A resposta a esta escala é efetuada através de uma escala de *Likert* de 5 pontos idêntica à anterior. A validação da escala será exposta depois da apresentação da estrutura do questionário.

Como foi previamente indicado, relativamente à questão 2 que se reporta à opinião dos alunos acerca de aspetos relacionados com a Educação Física e com a sua participação nas aulas da disciplina, procedemos à realização da análise fatorial exploratória da escala (anexo M), de forma a identificar as componentes que estatisticamente a compunham. Assim, depois de garantida a qualidade das correlações entre as variáveis analisada ( $KMO = 0.892$  e teste de Bartlett = 1223.6;  $p < .001$ ), procedemos à aplicação da técnica de análise de componentes principais. Numa primeira fase, efetuámos a extração dos fatores sem indicação de rotação, de modo a analisar as características dos fatores encontrados. A solução obtida apresentava uma estrutura de 3 fatores, sendo que o primeiro explicava 55.595% da variância total, o segundo 12.864% e o terceiro 8.965%. Paralelamente, a interpretação do *scree plot* permitiu verificar, de forma clara, a existência dos três fatores. Uma vez que a solução sem rotação causava dificuldades em termos de interpretação dos fatores que saturavam em cada componente, procedemos à rotação *Varimax*. Decorrente desta rotação, obtivemos sete itens (questões 2.3, 2.4, 2.5, 2.7, 2.9, 2.10) a saturar no primeiro fator, quatro itens (2.1, 2.2, 2.7, 2.8) a saturar num segundo fator e 4 itens (2.5, 2.6, 2.11, 2.12) a saturar no terceiro fator. É de salientar que três dos itens apresentaram saturações acima de 0.4 em dois fatores, o que indica que estes são explicados por ambos. Mediante a análise do conteúdo dos itens, verificámos que os dois itens (2.1 e 2.7), respeitantes à motivação relativamente à disciplina, saturavam no fator 1 e no fator 2. No que concerne ao item 2.7, foi possível constatar que este também saturava em dois fatores (o 1.º e o 3.º). Uma interpretação estatística, imediata e exclusiva, levar-nos-ia a eliminar estes

itens. Contudo, optámos pela sua análise semântica e pelo estudo da consistência interna das componentes em que os fatores saturavam, para, posteriormente, tomarmos decisões acerca da sua permanência na escala.

Relativamente aos itens relacionados com o gosto/agrado pela disciplina de Educação Física (2.1 e 2.7), considerámos teoricamente sustentável a sua associação tanto às questões relativas à importância que o aluno atribui à disciplina de Educação Física para a sua formação, como à sua competência na disciplina. No entanto, teoricamente, seria incorreto optar pela associação destes itens a uma ou outra componente. Assim, recorremos à análise da consistência interna estudando: a consistência interna global da escala, a consistência interna de cada fator e as correlações *inter-item* e *item-total*. Nesta análise procedemos ao ensaio de exclusão e manutenção dos itens em análise. Depois deste estudo, optámos pela inclusão dos itens 2.1 e 2.7 na componente 2, uma vez que este processo se constituía como o que apresentava menos danos para a consistência interna de cada componente (componente 1 com  $\alpha = 0.937$  e componente 2 com  $\alpha = 0.891$ ). Paralelamente, a nossa decisão baseou-se no facto de, na componente 1 a correlação *inter-item* variar entre 0.759 e 0.817 e a correlação *item-total* variar entre 0.825 e 0.871. No que respeita à componente 2 a correlação *inter-item* variou entre 0.583 e 0.851 e a correlação *item-total* entre 0.693 e 0.850. No que diz respeito ao item 2.5 foi-nos possível verificar que a sua inclusão na componente 1 ou 3 tinha um impacto muito pouco significativo na consistência interna de ambas as componentes. Assim, optámos pela sua manutenção, incluindo-o no fator em que apresentava maior nível de saturação - componente 3. A consistência interna da escala total apresentou um  $\alpha = 0.92$  que incrementaria 0.009 com a exclusão do item 2.12, opção que não tomámos dada a pouca relevância deste aumento do valor de  $\alpha$ .

Em síntese, a escala ficou composta por 3 fatores: um primeiro referente à perceção de competência dos alunos face à disciplina de Educação Física, 2.3, 2.4, 2.9 e 2.10, com um  $\alpha = 0.937$ ; um segundo fator relativo à motivação dos alunos para a disciplina de Educação Física e à sua perceção acerca da importância da disciplina para a sua formação, composto pelos itens 2.1, 2.2, 2.7 e 2.8 com um  $\alpha = 0.891$ ; um terceiro fator referente à perceção dos alunos sobre a sua atitude nas aulas de Educação Física que integra os itens 2.5, 2.6, 2.11 e 2.12 com um  $\alpha = 0.807$ .

Em consonância com o efetuado relativamente à questão 2, procedemos também ao estudo da estrutura fatorial da questão 5. Num estudo prévio, Onofre (2000) havia chegado a uma solução de 3 fatores. Um primeiro congregava os itens relativos à indisciplina da turma, ao sentimento de pertença do aluno à turma e à perceção de cooperação entre os alunos da turma.



Um segundo fator associava a percepção dos alunos relativamente ao seu gosto e nível de competência de desempenho das atividades de aprendizagem. O terceiro fator extraído era composto apenas por um item respeitante à colaboração dos alunos com o professor. Garantida a qualidade das correlações entre as variáveis analisadas ( $KMO = 0.815$  e teste de Bartlett = 207.7;  $p < .001$ ), procedemos à aplicação da técnica de análise de componentes principais à escala correspondente à questão 5 (anexo N). Sem aplicação de qualquer tipo de rotação, obtivemos uma solução de uma componente que congregava todos os itens, explicando 49.600% da variância. Perante esta solução, procedemos, em paralelo, à interpretação do *scree plot* que evidenciava, de forma clara, a existência de apenas um fator. Seguidamente analisámos a consistência interna da escala, obtendo um  $\alpha = 0.779$  que acarretaria uma diminuição com a exclusão de qualquer item.

Em síntese, assumimos a composição da escala com um fator único representativo da percepção do aluno acerca da turma composto por 6 itens.

#### **5.2.1.2 Amostra.**

A amostra à qual este questionário foi aplicado integrou os alunos das turmas dos professores estagiários envolvidos no estudo. Uma vez que foram realizadas duas aplicações do questionário, o efetivo da amostra sofreu alteração, sendo que na primeira foi de 136 e na segunda de 133.

#### **5.2.1.3 Recolha de dados.**

Considerando que o questionário solicitava que os alunos expressassem a sua opinião acerca da disciplina de Educação Física, da sua participação nas aulas e da participação da turma, houve necessidade de garantir um ambiente de privacidade que lhes incutisse confiança no que diz respeito ao anonimato da resposta. Neste sentido, optámos pelo processo de autoadministração, salvaguardando a ausência do professor estagiário durante o período de preenchimento do questionário pelos alunos. A sua aplicação foi efetuada num período de aula destinado para o efeito. Sempre que possível, a resposta ao questionário decorreu em contexto de sala de aula para maior conforto dos alunos.

Antes da aplicação, o investigador salientou o seu distanciamento relativamente ao professor estagiário, de modo a evitar que as respostas fossem influenciadas pela percepção de proximidade de ambos. Em paralelo, foi realizado um agradecimento prévio aos alunos pela sua colaboração no projeto, destacando-se que a sua ajuda se constituía como condição de sucesso da pesquisa. Relativamente ao questionário, os alunos foram informados de que só a equipa de investigação tinha acesso ao mesmo e que a ausência de dados identificativos garantia o seu

anonimato. Neste sentido, sublinhou-se a importância da sinceridade das respostas e a inexistência de qualquer interferência deste processo na avaliação realizada pelo professor. Depois dos questionários serem entregues aos alunos, o investigador explicou, de forma detalhada, e recorrendo a exemplos, o modo de resposta. No decorrer deste período, aceitaram-se pedidos de esclarecimento dos alunos e recorreu-se ao questionamento dirigido para controlo da compreensão das questões e das escalas de resposta. Posteriormente, os alunos foram informados de que, caso surgissem dúvidas, deveriam solicitar esclarecimento ao investigador. No decorrer do preenchimento do questionário, o investigador distanciou-se fisicamente dos alunos de modo a preservar maior autonomia e intimidade na resposta às questões. Paralelamente, sempre que solicitado por parte de algum aluno, o investigador efetuava o esclarecimento de forma personalizada. Depois de preenchidos os questionários, o investigador agradeceu a colaboração prestada.

#### **5.2.1.4 Análise dos dados.**

Para a caracterização das percepções dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física, à sua participação nas aulas e à participação da turma, procedemos a uma análise descritiva dos dados com recursos às frequências relativas, respeitantes a cada um dos níveis da escala nominal de resposta.

### **5.3 Conceito | Experiências de Formação enquanto Fontes de Autoeficácia**

A recolha de informação sobre as experiências de formação que, de acordo com os professores estagiários, contribuíram para a alteração da sua autoeficácia foi realizada através de inquirição por entrevista.

#### **5.3.1 Instrumento | Entrevista acerca das experiências de formação.**

Tendo por objetivo analisar as experiências de formação que contribuíam para as variações da autoeficácia específica dos professores estagiários, ao longo do ano letivo, procedeu-se à realização de entrevistas individuais semiestruturadas (anexo O). A opção pela entrevista semidiretiva (Ghiglione & Matalon 1993) prendeu-se com os propósitos de verificação e aprofundamento da alteração da autoeficácia específica.

Paralelamente, foi nossa intenção explorar as experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, os professores estagiários consideraram que haviam concorrido para essa alteração. Com esta tipologia de entrevista foi-nos possível aceder à singularidade da perspetiva

pessoal dos professores estagiários, tendo sido privilegiada uma abordagem indutiva. Assim, através de questões genéricas, o professor estagiário aprofundava e esclarecia os temas inerentes às causas da variação da autoeficácia específica que havia evidenciado. O cariz individual da entrevista impunha-se pela especificidade das questões base da entrevista que decorriam dos questionários previamente analisados pela investigadora. Em paralelo, a sensibilidade do tema em análise - a autoeficácia específica - exigia um clima de confidencialidade e cumplicidade que permitisse aos professores estagiários efetuar comentários que fossem para além das questões inicialmente previstas pelo investigador (Creswell, 2012).

### ***5.3.1.1 Apresentação e validação da entrevista.***

Para a organização da entrevista foram considerados vários objetivos. Assim, numa primeira instância, pretendeu-se que o professor estagiário se pronunciasse face à confirmação da alteração da autoeficácia específica, identificada através da análise dos questionários preenchidos pelo mesmo, nos dois momentos em análise. Posteriormente, foi nossa intenção apurar as experiências de formação que, em estágio pedagógico, eram associadas pelo professor estagiário, à alteração da autoeficácia específica entre aqueles dois momentos. Finalmente, pretendíamos identificar e caracterizar as experiências de formação que, em estágio pedagógico, os professores estagiários projetavam como podendo vir a contribuir para a alteração da autoeficácia específica no sentido oposto ao verificado entre os dois momentos em análise.

Cada entrevista foi construída tendo por base a resposta à escala de autoeficácia específica, em dois momentos temporalmente sequenciados. Deste modo, através da análise das respostas fornecidas nos questionários, foram identificadas as áreas em que o professor estagiário havia evidenciado alterações na autoeficácia específica. Para a compreensão das experiências de formação que tinham concorrido para tal, a entrevista foi formulada, assumindo como temas as situações de intervenção pedagógica que suportassem essas alterações.

Numa primeira questão, selecionou-se um exemplo ilustrativo da tendência geral de alteração da autoeficácia específica, relativamente ao qual foi solicitado ao professor estagiário que se pronunciasse face à confirmação da alteração de autoeficácia identificada. Posteriormente, o professor estagiário foi questionado acerca das experiências do estágio que, na sua opinião, teriam contribuído para essa alteração da autoeficácia específica na situação representativa enunciada. Face à última questão, o professor estagiário identificou as experiências de formação que, em estágio pedagógico, projetava como podendo vir a contribuir para a alteração da autoeficácia específica no sentido oposto ao verificado entre os dois momentos em análise. Dada a semidiretividade da entrevista, muitas das questões colocadas decorriam das respostas dos professores estagiários e assumiam como propósito o

aprofundamento das experiências de formação por eles identificadas. Assim, da parte da entrevistadora, havia a procura de aprofundamento das questões que permitissem a recolha de informação relativamente ao conteúdo e à forma das experiências enunciadas.

A entrevista foi sujeita a um processo de validação prévia por peritos, bem como a um pré-teste, a partir da sua aplicação a oito professores que constituíram a amostra do estudo piloto. Tendo por base estes dois processos não foram propostas alterações à versão inicial do instrumento.

As entrevistas aos professores estagiários, apesar de cumprirem uma estrutura comum, eram diferenciadas em termos do seu conteúdo, dado o carácter individual das respostas de cada um, nos vários momentos de aplicação dos questionários.

#### ***5.3.1.2 Os casos.***

O estudo das experiências de formação e das fontes de autoeficácia teve como participantes os quatro professores estagiários seleccionados aquando da fase de seleção dos casos (tabela 4).

#### ***5.3.1.3 Recolha de dados.***

Após contacto prévio com os professores estagiários, as entrevistas foram realizadas numa sala da instituição do ensino superior a que o estudante pertencia, sendo assegurado que, no local escolhido, o silêncio e a privacidade eram garantidos (Creswell, 2013).

Com o propósito de um acompanhamento das perceções dos professores estagiários, ao longo do processo de estágio, esta tipologia de entrevista aplicou-se a cada professor estagiário em três momentos distintos que se articularam de forma estreita com a resposta ao questionário, em quatro ocasiões. Cada entrevista teve um tempo aproximado de cento e vinte minutos.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio, mediante consentimento prévio dos entrevistados. Após a realização cada uma das entrevistas procedeu-se à sua transcrição literal. Depois de efetuada esta transcrição, o documento correspondente à mesma foi enviado a cada um dos entrevistados, tendo-se solicitado que verificassem se a informação constante na transcrição era consonante com a sua visão, sentimentos e experiências relativamente às temáticas em análise. Pediu-se aos entrevistados que, nas situações em que tal justeza não se verificasse, fosse realizado um comentário com o intuito de um posterior esclarecimento. Tendo os quatro entrevistados confirmado a validade da informação de cada uma das três entrevistas realizadas, procedemos em seguida à sua análise.

#### **5.3.1.4 Análise dos dados.**

O tratamento da informação referente à identificação e caracterização das experiências de formação que, na perceção dos professores estagiários, se constituíram como fontes de autoeficácia, foi implementado através do método de análise de conteúdo.

A implementação desta metodologia implicou o desenvolvimento de duas estratégias diferenciadas. Assim, algumas das categorias criadas emergiram de um quadro teórico definido previamente. Referimo-nos, nomeadamente, às fontes de autoeficácia inerentes às experiências reportadas pelos professores estagiários. Deste modo, para a categorização das experiências relativamente à dimensão das fontes de autoeficácia, tivemos por base o quadro teórico de Bandura (1997) sobre as fontes da autoeficácia. Contudo, no decorrer do processo de categorização, deparámo-nos com o relato de experiências que não se enquadravam nas categorias de fontes de autoeficácia definidas com base na sistematização de Bandura (1997). Nessas situações, procedemos a uma análise de cariz indutivo, criando novas categorias com base numa análise de conteúdo do discurso dos professores estagiários. Outra das estratégias utilizadas centrou-se numa análise exclusivamente indutiva (Creswell, 2012), de cariz exploratório, sendo encetados procedimentos abertos de análise de conteúdo do discurso dos professores estagiários (Ghiglione & Matalon, 1993). A implementação deste processo implicou a segmentação das unidades de análise, tendo-se seguido a sua classificação. A segmentação das unidades foi efetuada através do isolamento dos temas presentes no texto das entrevistas, com vista a uma redução que permitiu a comparação entre as diferentes entrevistas que sofreram um tratamento similar. Assim, seguindo o sugerido por Ghiglione e Matalon (1993), estabeleceram-se os temas e subtemas, sendo que, relativamente aos últimos, foram identificados os seus diferentes segmentos que corresponderam a unidades de registo (referentes ao conteúdo mínimo que assegurou a identificação do tema) e a unidades de contexto (respeitantes aos segmentos que permitiram compreender o âmbito em que a unidade de registo estava integrada). Depois de efetuada a segmentação, procedeu-se à atribuição de uma designação que caracterizasse o subtema identificado, a partir dos quais se desenvolveram as categorias e subcategorias de classificação. Deste modo, as diferentes unidades de análise foram agrupadas em subtemas que, pela sua similaridade semântica, eram representativas de uma mesma categoria ou subcategoria.

Para proceder à análise e conteúdo recorremos à utilização do *software* MAXQDA2007 facilitador da organização, classificação e codificação das entrevistas.

Com o propósito de garantir a confiabilidade da codificação implementada, procedemos ao *peer briefing* (Merriam, 2009), ou seja, recorremos ao trabalho com um par especialista na área para verificação e discussão das temáticas emergentes com vista à confirmação das

características de exclusividade, pertinência e objetividade das diferentes categorias (Bardin, 2009).

Tendo por base a análise efetuada, chegámos a um conjunto de oito dimensões de análise a que corresponderam diferentes categorias. O quadro de categorização, bem como a definição e exemplificação de cada uma das dimensões e diferentes níveis de categorias encontram-se em anexo (anexo F).

## **5.4 Conceito | Qualidade de Ensino**

O estudo da qualidade de ensino foi efetuado, tendo-se recorrido a dois métodos de recolha de informação: a observação e a inquirição por questionário.

A observação centrou-se nas aulas dos professores estagiários e, para tal, recorremos à utilização de uma adaptação do protocolo TSOS de Siedentop (1994) com o propósito de analisarmos a ecologia da aula. A inquirição referente à opinião dos alunos, relativamente ao ensino do professor, foi levada a efeito através da aplicação do *Questionário sobre a perceção dos alunos acerca da atividade de ensino do professor* (Onofre, 2000).

### **5.4.1 Instrumento | Task Structure Observation System.**

Tal como previamente referido, procedemos à recolha de dados referente à ecologia da aula através da utilização do protocolo TSOS (Siedentop, 1994), adaptado por Onofre (2000).

Segundo Siedentop (1994), os resultados decorrentes da aplicação deste protocolo têm, na sua base, narrativas de ensino que se fundamentam, conceptualmente, no modelo ecológico de Doyle (1986). Deste modo, o protocolo de observação congrega, a nível micro, a análise das tarefas de instrução e das respostas dos alunos. Assumindo como base fundamental o protocolo de Siedentop (1994), Onofre (2000) adaptou-o para analisar os três sistemas de tarefas da ecologia da aula: o sistema de tarefas de instrução, o sistema de tarefas de gestão/organização e o sistema de gestão do sistema social dos alunos.

Os três sistemas foram analisados de forma dedutiva, sendo que, para os dois primeiros, se recorreu à utilização do instrumento de observação definido no protocolo, o qual envolve um sistema de categorias assinaladas com recursos à técnica de registo por intervalos. Para a análise da gestão do sistema social dos alunos, procedeu-se ao preenchimento de um sistema de sinais associados a comportamentos do professor respeitantes às dimensões clima e disciplina, com recursos a um registo que envolveu uma lista de verificação e uma escala de avaliação.

A par do registo dedutivo, recorreremos às notas de campo (anexo P) que nos permitiram um referente indutivo dos aspetos considerados relevantes para a contextualização da observação dedutiva das situações de aula.

No presente estudo utilizámos o protocolo de observação adotado por Onofre (2000). Em situações particulares, considerámos pertinente adicionar convenções de registo, bem como acrescentar ou ajustar a definição de códigos. As alterações a que procedemos tiveram por objetivo uma maior validade de observação. A globalidade do protocolo, bem como a identificação e esclarecimento das alterações mencionadas encontram-se em anexo (anexo Q).

#### ***5.4.1.1 Amostra.***

O estudo da ecologia da aula assumiu como amostra os quatro professores estagiários e as quatro turmas lecionadas pelos mesmos.

No seio de cada turma, para efeitos de análise da atividade do aluno, procedemos à seleção aleatória de oito alunos de género e de nível de capacidade diferenciado (duas alunas com nível de capacidade superior; duas alunas com nível de capacidade inferior; dois alunos com nível de capacidade superior e dois alunos com nível de capacidade inferior). Destes oito alunos, quatro constituíam-se como os principais a ser observados, sendo que os restantes assumiam o papel de suplentes, caso se manifestasse a impossibilidade de observação momentânea ou integral da atividade dos alunos do grupo principal.

A seleção estratificada por género e capacidade procurou evitar o enviesamento decorrente da influência que estas variáveis poderiam ter na participação dos alunos (e.g. Allen, 1986; Siedentop, 1991).

#### ***5.4.1.2 Recolha de dados.***

Dada a complexidade que a codificação exigia, optámos pelo registo audiovisual das aulas para que a sua análise pudesse ser realizada em deferido.

##### ***5.4.1.2.1 Recolha das imagens.***

A recolha de imagens e som foi efetuada através de duas câmaras de vídeo. A primeira teve como foco a atividade do professor e da maioria dos alunos, como forma de contextualização das suas intervenções durante a atividade de aula. A segunda câmara centrou-se alternadamente num dos quatro alunos previamente selecionados, respeitando-se a ordem inicialmente estabelecida. Os períodos de registo de cada aluno foram de dois minutos. O registo áudio da voz do professor concretizou-se através de um emissor/recetor de voz sem fios, com microfone de lapela e dois recetores, cada um ligado a uma das duas câmaras.

Dada a necessidade de recolher imagens em aulas que decorreriam simultaneamente, implicando a presença de, pelo menos, dois indivíduos, procedeu-se à constituição de uma equipa de colaboradores, todos professores de Educação Física que se disponibilizaram para participar no projeto. Esta equipa foi integrada por cinco elementos que se envolveram num programa de treino constituído pelo registo integral de duas aulas e pela análise da qualidade do respetivo registo. Deste modo, foi-nos possível efetuar a captura de imagem de quatro aulas de cada um dos quatro professores estagiários. Para harmonizar o modo e conteúdo do registo audiovisual, filmaram-se as aulas de noventa minutos.

#### **5.4.1.2.2 Preparação dos vídeos.**

Após a filmagem das aulas, passámos a uma fase de edição dos vídeos. Nesta etapa tivemos como propósito preparar o vídeo, para que, posteriormente, pudéssemos efetuar a observação com o recurso ao protocolo anteriormente descrito.

Assim, procedemos à colocação de um cronómetro sincronizado nos dois filmes, de forma a fazer coincidir os períodos temporais entre ambos. Uma vez que uma das técnicas de observação utilizada foi o registo por intervalos, procedemos à edição de sinais sonoros diferenciados para estabelecer o início e final dos intervalos de observação de cinco segundos.

#### **5.4.1.2.3 Observação das imagens.**

Após a preparação dos vídeos, as observações foram efetuadas pela autora do trabalho. Numa primeira fase, procedemos ao treino da utilização do sistema de observação. Durante este período, ocorreu uma familiarização efetiva com a utilização do protocolo de observação.

Depois do processo de treino, como forma de garantirmos a consistência da observação, procedemos à avaliação do processo de codificação intra e interobservador através da utilização do *Índice de concordância de Bellack* (van der Mars, 1989). Apesar de a generalidade das observações serem efetuadas pela autora do trabalho, considerámos que o estudo da concordância interobservador contribuiria para uma maior garantia da consistência, uma vez que o processo de observação subsequente estaria sustentado numa concordância prévia, decorrente de observadores distintos sobre o mesmo material de observação. Para a avaliação do processo de codificação foi utilizada a observação de uma aula de noventa minutos que selecionámos de forma aleatória de entre as aulas que fizeram parte do estudo. Para a validação intraobservador foi garantido um intervalo de dez dias entre as duas observações. A totalidade dos resultados decorrentes deste processo de avaliação da fidelidade da observação pode ser consultada no anexo R.

Na tabela 5 apresentam-se apenas os valores máximos e mínimos do índice de concordância intraobservador, considerando os quatro tipos de categorização efetuados. Sempre



que existiram valores abaixo de 80% esses também foram indicados na tabela, fazendo-lhes corresponder a categoria a que se reportam. É possível constatar que, à exceção de uma categoria, todos os valores mínimos apresentados foram superiores a 80%. Tais resultados garantem uma observação consistente, uma vez que revelam, no mínimo, uma percentagem de concordância de 80% (Siedentop, 1991).

**Tabela 5 - Fidelidade intraobservador**

	Índice de Bellack (%)		Especificação de categorias
	Mínimo	Máximo	
Caracterização das categorias relativas aos episódios e tipo de tarefa	Mínimo	100.00	
	Máximo		
Caracterização da duração das categorias, dos episódios e das tarefas de aula	Mínimo	92.31	Organização   Formação de grupos
	Máximo	100.00	
Caracterização da participação do professor e do contexto	Mínimo	75.00 <sup>a</sup>	Introdução   Modalidade Verbal
	Máximo	100.00	
Caracterização da participação do aluno	Mínimo	81.82	Instrução   Prática   Fora da Tarefa
	Máximo	100.00	

<sup>a</sup> O valor apresentado nesta categoria decorrerá da sua reduzida frequência. Deste modo, em quatro codificações na categoria, três constituíram acordo, tendo a outra representado um desacordo.

A tabela 6 diz respeito à fidelidade interobservador, sendo apresentados valores máximos e mínimos do *Índice de concordância de Bellack*, considerando os quatro tipos de categorização efetuados.

**Tabela 6 - Fidelidade interobservador**

	Índice de Bellack (%)		Especificação de categorias
	Mínimo	Máximo	
Caracterização das categorias relativas aos episódios e tipo de tarefa	Mínimo	100.00	
	Máximo		
Caracterização da duração das categorias, dos episódios e das tarefas de aula	Mínimo	94.32	Organização   Transição
	Máximo	100.00	Avaliação final das atividades
Caracterização da participação do professor e do contexto	Mínimo	50.00 <sup>a</sup>	Introdução   Disposição Limitativa
	Máximo	100.00	
	Outras categorias	66.67 <sup>b</sup>	Introdução   Clareza Explícita
Caracterização da participação do aluno	Mínimo	81.40	Instrução   Prática   Fora da Tarefa
	Máximo	100.00	

<sup>a</sup> O *Índice de Bellack* desta categoria deverá estar associado à sua reduzida frequência. Em duas codificações nesta categoria, uma constituiu acordo e outra desacordo.

<sup>b</sup> O *Índice de concordância* desta categoria decorrerá da reduzida frequência que possui. De três codificações nesta categoria, duas constituíram acordo, tendo a outra representado desacordo.

A análise da fidelidade do sistema social dos alunos também considerou a concordância intra e interobservador. Procedemos assim à análise dos acordos e desacordos entre os resultados do respetivo sistema de observação. No que se refere ao conjunto dos sinais referentes à gestão da disciplina, obtivemos uma consistência intraobservador de 92.31% e interobservador de 84.62%. No que respeita ao Clima relacional a fidelidade intraobservador assumiu o valor de 95.00% e a interobservador de 80.00%.

#### **5.4.1.3 Análise dos dados.**

Os dados decorrentes das observações foram analisados, tendo-se recorrido a procedimentos quantitativos e qualitativos. Aplicámos procedimentos quantitativos para a análise dos dados decorrentes da observação nas diferentes categorias integradas nos sistemas de tarefas de instrução, de gestão e social da turma.

Os sistemas de instrução e de gestão foram caracterizados através da utilização de estatística descritiva tendo-se recorrido à frequência relativa expressa em percentagem. Assim, procedemos à utilização da percentagem temporal, identificando os valores médios, máximos, mínimos e o desvio padrão de cada uma das categorias dos episódios e tarefas, comportamentos do professor estagiário e dos alunos. Recorremos a este procedimento para cada um dos conjuntos de duas aulas referente a cada um dos momentos de observação. A análise dos resultados respeitantes ao sistema social dos alunos foi efetuada através de uma análise descritiva, utilizando-se a frequência relativa expressa na percentagem em cada um dos níveis da escala. Recorremos igualmente a este procedimento para o conjunto das duas aulas respeitante a cada um dos momentos.

Em complemento à observação dedutiva das aulas, as notas de campo constituíram-se como uma fonte qualitativa importante para aprofundamento da vertente quantitativa. Assim, tanto as notas de campo referentes aos episódios como as de cariz genérico da aula foram organizadas de modo a serem reportadas nos resultados como suporte dos dados quantitativos.

#### **5.4.2 Instrumento | Questionário sobre a perceção dos alunos acerca da atividade de ensino do professor.**

Para a avaliação da perceção dos alunos acerca da atividade de ensino do professor, utilizámos o questionário com a mesma designação concebido e validado por Onofre (2000). O questionário é composto por 63 itens.

Com esta escala pretende-se obter a informação acerca da forma como o aluno percebe o comportamento do professor à luz dos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica, indicadores da eficácia no ensino. Para este efeito, são apreciadas situações idênticas às utilizadas para o estudo da autoeficácia específica no ensino, uma vez que estas já se constituíam como uma análise microssistémica do ensino eficaz, o que possibilita a realização de uma análise comparativa das perceções de professores e alunos acerca da eficácia do ensino.

#### **5.4.2.1 Apresentação e validação do questionário.**

O instrumento permite analisar a percepção dos alunos relativamente à intensidade com que as situações enunciadas habitualmente ocorrem nas aulas. Utilizámos uma escala de frequência de *Likert* composta por 4 pontos: Nunca ou quase nunca (1); Poucas vezes (2); Bastantes vezes (3); Sempre ou quase sempre (4). Em consonância com o que havíamos efetuado na escala de autoeficácia específica, também neste questionário optámos pela eliminação da opção ‘não sei’. Salvaguardando a possibilidade de os alunos se mostrarem incapazes de responder à escala de frequência apresentada, na aplicação do questionário, foram dadas instruções verbais por parte do investigador, no sentido de informar explicitamente acerca da possibilidade de não resposta a qualquer dos itens do questionário.

Considerando que Onofre (2000) havia efetuado a validação do questionário com uma amostra de 202 alunos para um total de 63 itens e que destacou a necessidade de esclarecer a validade do modelo fatorial obtido, optámos por repetir a validação estatística do construto com uma amostra de 338 alunos, segundo os princípios estabelecidos por Hill e Hill (2009). Procedemos à análise da correlação entre as variáveis, obtendo um  $KMO = 0.871$  e um teste de Bartlett = 6221.311;  $p < .001$  (anexo S).

Garantida a qualidade das correlações entre as variáveis, aplicámos a técnica de Análise de Componentes Principais. Numa primeira fase, procedemos à extração dos fatores sem indicação de rotação, de modo a analisar as características dos fatores encontrados. A solução obtida apresentava uma estrutura de 18 fatores, sendo que o primeiro explicava 21.903% da variância total e o segundo era responsável apenas por 4.744%. A variância nos restantes fatores apresentou-se sucessivamente inferior, oscilando entre 3.839% (3.º fator) e 1.611% (18.º fator). Uma vez que a indicação de extração dos fatores com valor aproximado de 1 corresponde a um mero valor assumido empiricamente (Maroco, 2010), optámos pela interpretação do *scree plot* que permitiu verificar, de forma clara, a existência de apenas um fator. Mantendo o critério de saturação dos itens, num valor de 0.4, verificámos que 46 saturavam de forma significativa no primeiro fator, sendo que 2 deles também apresentavam uma saturação acima de 0.4 noutro fator. Paralelamente, 17 itens não apresentaram uma saturação significativa neste fator, apesar de 13 deles terem um valor de saturação superior a 0.3 - valor que alguns autores consideram suficiente para associar o item ao fator (Bryman & Cramer, 1992). Os 4 itens restantes apresentavam valores entre 0.227 a 0.286. Para esclarecimento da saturação dos itens nas componentes, procedemos à utilização da rotação ortogonal *Varimax*, tendo esta falhado ao fim de 25 iterações. Perante tais resultados, optámos por analisar a possibilidade de eliminação dos itens que não saturavam na primeira componente, recorrendo ao estudo da consistência interna

da escala. A consistência interna da escala, analisada através da medida de *Alpha de Cronbach*, apresentou um valor  $\alpha$  de 0.936, que está dentro dos parâmetros que Hill e Hill (2009) consideram como excelente. Depois de efetuado o teste, foi-nos possível constatar que a eliminação dos itens 11, 28, 29, 57 contribuiria para a elevação do valor de *Alpha de Cronbach* para 0.939. Uma vez que se tratava apenas de 4 em 63 itens e que a sua eliminação não conduziria a uma alteração do valor de *Alpha de Cronbach* com interferência na avaliação global da consistência interna da escala, decidimo-nos pela sua manutenção.

Em síntese, e tendo por base o estudo da escala efetuado, optámos por utilizar o questionário com todos os itens, assumindo a sua adequação à medida da percepção dos alunos acerca da atividade de ensino do professor.

#### **5.4.2.2 Amostra.**

Um dos nossos propósitos para a utilização desta escala centrava-se na análise da sua estrutura fatorial. Assim, no processo de validação, optámos por utilizar uma amostra suficiente e diversificada para a realização da análise fatorial exploratória da escala com 63 itens ( $n \geq 315$ ).

Neste sentido, para além das 6 turmas dos professores estagiários envolvidos no estudo, procedemos à inquirição de mais 9 turmas de professores estagiários, perfazendo, desta forma, um total de 15 turmas e 338 alunos de escolas distintas.

Para a concretização do estudo, recorremos a uma amostra de alunos, avaliados em dois momentos. Assim, no primeiro momento tivemos um  $n$  amostral de 136 e no segundo de 132.

#### **5.4.2.3 Recolha de dados.**

O processo de recolha de dados do presente questionário foi idêntico à do Questionário acerca da percepção dos alunos sobre a disciplina de Educação Física, a sua participação e a participação da sua turma nas aulas de Educação Física. Considerando que este instrumento foi aplicado em dois momentos, salientou-se, junto dos alunos, que estes deveriam responder às questões colocadas, considerando a sua percepção no momento de preenchimento do questionário.

#### **5.4.2.4 Análise dos dados.**

Os dados dos questionários foram tratados quantitativamente. Para a caracterização da percepção dos alunos acerca da atividade de ensino do professor em cada um dos momentos, procedemos a uma análise descritiva dos dados a partir das frequências relativas referentes a cada um dos níveis da escala nominal de resposta.

## 6 Limitações Metodológicas

A presente pesquisa, tal como qualquer trabalho de investigação, encerra em si um conjunto de limitações que julgamos pertinente salientar. Fazemo-lo por considerarmos que a sua inclusão na própria pesquisa se constitui como um processo de amadurecimento científico decorrente da capacidade de crítica de um produto próprio. Paralelamente, advogamos a justeza da apresentação das limitações para que estas se possam constitui como ponto de partida para trabalhos futuros que venham a ser realizados no âmbito conceptual e metodológico desta pesquisa.

Uma primeira limitação prende-se com questões inerentes à metodologia adotada para o desenvolvimento do presente estudo. Assim, a opção pelo estudo de caso, que assumimos precoce e conscientemente, encerra em si a impossibilidade de uma generalização estatística e a consequente ausência de inferência acerca de uma população. Como já tivemos oportunidade de reportar previamente, a generalização a que nos propusemos nesta pesquisa tem um cariz analítico. Deste modo, ao invés de consagrar os pressupostos e de permitir resultados decorrentes de estudos de âmbito mais quantitativo que possibilitam a generalização estatística, recorre à utilização de uma teoria previamente desenvolvida que é mobilizada como padrão e que serve de base para a comparação com os dados decorrentes do estudo de caso. Consideramos que a possibilidade de combinação da generalização estatística e analítica se constitui como uma forte opção metodológica concretizável através do estudo de um número de casos suficientemente lato para o efeito. Contudo, é nossa convicção que tal projeto não é enquadrável num único estudo de doutoramento, embora avancemos com a hipótese da pertinência da sua realização em projetos que consagrem o envolvimento de uma equipa alargada de investigadores.

Outra questão centra-se na circunstância da qualidade de ensino ter sido analisada apenas nos terceiro e quarto momentos. Embora este facto estivesse previamente planeado e assumido como consequência da necessidade de seleção de casos a partir da variação da autoeficácia em dois momentos que precederiam o período dedicado à recolha de dados referentes à qualidade de ensino, consideramos que, em estudos futuros, a análise da qualidade de ensino no início do estágio bem como a sua pesquisa, ao longo de todo o processo, poderá constituir-se como uma mais-valia poderosa para a investigação neste âmbito.

Ainda relativamente à análise da qualidade de ensino, consideramos que a ausência de medição efetiva das aprendizagens dos alunos se constitui como uma limitação da presente pesquisa. Contudo, esta foi conscientemente assumida e, para a análise indireta desta variável, recorremos a fatores que a investigação tem reportado como suas preditoras.

Um quarto aspeto reporta-se ao facto de assumirmos que se teria constituído como um benefício a análise mais aprofundada das perspetivas dos professores estagiários relativamente ao processo de estágio, bem como das suas experiências anteriores ao estágio pedagógico. Pensamos que esta informação poderia ter contribuído para uma análise e discussão mais sustentadas das experiências de estágio reportadas pelos professores estagiários.

### **Parte III – APRESENTAÇÃO DOS CASOS**

A terceira parte da presente dissertação integra o relatório individual dos casos dos professores estagiários selecionados para a fase intensiva do estudo. Cada relatório é iniciado com a apresentação do professor estagiário e a caracterização do contexto em que foi desenvolvida a prática de estágio pedagógico. Posteriormente, os casos são descritos com referência aos conceitos em análise: autoeficácia, experiências de formação enquanto fontes de autoeficácia e qualidade de ensino.

## **1 Relatório do Caso de Sara**

No início da realização do presente estudo, a professora estagiária Sara tinha 22 anos e frequentava o quinto e último ano da Licenciatura em Educação Física. Antes e durante o estágio, Sara estava envolvida em atividades profissionais enquanto treinadora de Natação e de Hidroginástica.

Neste contexto, a professora estagiária tinha contacto com pessoas de diferentes faixas etárias. Segundo Sara, esta experiência profissional contribuiu positivamente para o seu sentimento de capacidade no decorrer do estágio: “Eu dou aulas de natação (...) há três anos, tenho várias faixas etárias e isso, parecendo que não, facilitou pelo menos o contacto e o facto de estar ali à frente de um grupo de pessoas...” (Sara, Entrevista 1).

### **1.1 A Escola e o Núcleo de Estágio de Sara**

Sara realizou o estágio numa escola básica com segundo e terceiro ciclos integrada na área suburbana e que se encontrava agrupada com mais três estabelecimentos de ensino. A população discente do agrupamento no ano letivo em que decorreu o estudo era de 1331.

As instalações destinadas ao ensino da Educação Física correspondiam a um pavilhão gimnodesportivo como espaço interior e dois espaços exteriores. Para as aulas de Educação Física estas infraestruturas organizavam-se em três zonas: duas exteriores e uma interior. Quando existia a impossibilidade de utilização do espaço exterior, nomeadamente devido a condições climáticas desfavoráveis, a turma que ocupava o pavilhão cedia um terço desse espaço àquela que realizaria a aula na zona exterior.

Sara estava integrada num núcleo de estágio constituído por cinco elementos: três estagiárias e dois orientadores, um de escola e um de faculdade. Tanto o orientador de escola como o orientador de faculdade possuíam experiência anterior de supervisão.

### **1.2 A Turma de Sara**

A professora estagiária ficou responsável por uma turma de nono ano constituída por 22 alunos: 11 do género masculino e 11 do género feminino. A média de idades era de 15.2 ( $\pm 0.9$ ) anos, tendo o aluno mais novo 14 anos e o mais velho 17. Cinco alunos da turma usufruíam de serviços de ação social escolar e um dos alunos apresentava necessidades educativas especiais, sendo que estas não implicaram adaptações curriculares ao nível da disciplina de Educação Física. No decorrer do ano letivo, nenhum dos alunos da turma foi alvo de processos disciplinares e, dos 22 alunos, cinco ficaram retidos no final do ano letivo.



Os níveis de classificação que os alunos referiram ter obtido no ano transato a Educação Física<sup>4</sup> fazem-nos supor que a turma apresentava bons níveis de competência na disciplina, sendo que 68.2% referiram ter obtido nível *quatro* e 27.3% nível *três*. Um dos alunos indicou que, no ano transato, tinha sido classificado na disciplina com nível *cinco*.

No que diz respeito à prática de atividade física, a maioria da turma afirmou não participar no Desporto Escolar (59.1%) e mencionou realizar prática desportiva fora da escola (72.7%). Os alunos a realizar prática desportiva em contexto exterior à escola referiram que praticavam apenas um desporto, sendo o futebol a modalidade privilegiada (40.9%). Os contextos de eleição para esta prática foram a rua/jardim e o clube desportivo, sendo que 22.7% da turma indicou que efetuava essa prática em contexto que envolvia competição. De acordo com os alunos, o tempo dedicado a esta tipologia de prática desportiva correspondia a 7.8 horas/semana.

Relativamente à disciplina de Educação Física, a maioria dos alunos de Sara evidenciou um gosto elevado pela mesma. No entanto, a importância que atribuíram foi inferior, tendo 22.73% dos alunos referido que a Educação Física era moderadamente importante (tabela 7).

**Tabela 7 - Perceção acerca da Educação Física dos alunos de Sara**

Indicadores de perceção de gosto e importância da disciplina de Educação Física	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.1 - Gosto da disciplina de Educação Física.	0.00	4.55	9.09	36.36	50.00
2.2 - Considero a disciplina de Educação Física importante para a minha formação.	0.00	4.55	22.73	36.36	36.36
2.7 - A Disciplina de Educação Física é do meu agrado.	0.00	4.55	9.09	40.91	45.45
2.8 - Considero importante o que aprendo na aula de Educação Física.	0.00	4.55	13.64	45.45	36.36

Os alunos da turma de Sara consideraram-se entre medianos e muito competentes na realização das atividades propostas, no âmbito da aula de Educação Física e da prática desportiva em geral (tabela 8).

**Tabela 8 - Perceção de competência dos alunos de Sara**

Indicadores de perceção de competência pessoal	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.3 - Considero-me um(a) bom(boa) executante nas várias atividades de Educação Física.	0.00	9.52	38.10	33.33	19.05
2.4 - Considero-me um(a) aluno(a) com êxito (com sucesso) em Educação Física.	0.00	9.09	50.00	27.27	13.64
2.9 - Considero ser um(a) bom(boa) praticante desportivo(a) ou um(a) bom(boa) atleta.	0.00	9.09	36.36	40.91	13.64
2.10 - Considero que normalmente sou bem-sucedido(a) na aula de Educação Física.	0.00	4.55	45.45	36.36	13.64

<sup>4</sup> Os dados apresentados foram recolhidos a partir do “Questionário sobre as perceções dos alunos relativas à disciplina de Educação Física, à sua participação nas aulas e à participação da turma” (anexo L)

A maioria da turma da professora estagiária mencionou que se preocupava em atingir o sucesso e evitava o insucesso de modo muito frequente nas aulas Educação Física. Contudo, alguns alunos não assumiram esses objetivos como prioridade. Apesar de a maioria dos alunos ter referido que o sucesso contribuía muito ou muitíssimo para a sua satisfação, também houve alunos que indicaram que este contributo era moderado. Quanto à relação entre o insucesso e a insatisfação, a maioria dos alunos afirmou que a primeira influenciava muito a segunda, 18.18% indicou que esta relação era reduzida e 9.09% assumiu-a como moderada (tabela 9).

**Tabela 9 - Perceção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de Sara**

Indicadores da percepção das atitudes face à aprendizagem	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.5 - Quando participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em conseguir ter sucesso.	0.00	4.55	27.27	36.36	31.82
2.6 - Ter sucesso contribui para a minha satisfação na aula de Educação Física.	0.00	4.55	22.73	36.36	36.36
2.11 - Quando participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em evitar o insucesso.	0.00	4.55	27.27	36.36	31.82
2.12 - Ter insucesso contribui para a minha insatisfação nas aulas de Educação Física.	0.00	18.18	9.09	40.91	31.82

Tendo por referência as aulas de Educação Física, 54.54% dos alunos referiram que a turma era pouco ou nada indisciplinada. Paralelamente, a maioria dos alunos mencionou que a turma colaborava *muito* com o professor nas tarefas de aula (tabela 10).

**Tabela 10 - Perceção sobre a turma dos alunos de Sara**

Indicadores da percepção sobre a turma	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
5.1 - A minha turma é indisciplinada nas aulas de Educação Física.	9.09	45.45	31.82	4.55	9.09
5.2 - A minha turma colabora com o meu professor nas atividades das aulas de Educação Física.	4.55	0.00	13.64	63.64	18.18
5.3 - A minha turma gosta das atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	0.00	0.00	27.27	63.64	9.09
5.4 - A minha turma é boa nas atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	4.55	0.00	4.55	77.27	13.64
5.5 - Na minha turma ajudamo-nos uns aos outros durante as aulas de Educação Física.	0.00	0.00	45.45	45.45	9.09
5.6 - Eu gosto de pertencer a esta turma.	9.09	0.00	18.18	13.64	59.09

O gosto pelas atividades de aula propostas por Sara, bem como a competência da turma na sua consecução foram considerados elevados pela maioria dos alunos.

A percepção da turma acerca da cooperação entre alunos não foi consensual, sendo que 45.45% referiu que esta entreajuda era moderada e elevada em igual proporção. A maioria dos alunos da turma revelou um elevado sentimento de pertença à turma, contudo 18.18% evidenciou um sentimento mediano.

A turma de Sara mostrou perspectivas diferentes relativamente ao que, na sua opinião, se deveria constituir como prioridade nas aulas de Educação Física. Deste modo, enquanto 50.00% dos alunos referiu que a disciplina de Educação Física deveria ter uma orientação bióloga, 40.91% dos alunos apontou que a disciplina assumia propósitos académicos (tabela 11).

**Tabela 11 - Conceção de Educação Física dos alunos de Sara**

	Primeira escolha (%)	Segunda escolha (%)	Terceira escolha (%)
3.1 – Pedagoga.	9.09	45.45	45.45
3.2 – Bióloga.	50.00	27.27	22.73
3.3 – Académica.	40.91	27.27	31.82

Estes resultados evidenciam que a turma de Sara detinha diferentes concepções relativamente à Educação Física, sendo que, enquanto um grupo privilegiava o desenvolvimento da condição física, outro conjunto alargado de alunos enfatizava a vertente da aprendizagem centrada numa perspectiva eclética.

Em conformidade com a sua opinião acerca dos propósitos que deveriam nortear as aulas de Educação Física, os alunos apresentaram perceções distintas acerca da concepção que Sara privilegiava nas suas aulas (tabela 12). Deste modo, 45.45% dos alunos mencionaram que a professora estagiária assumia uma orientação bióloga, tendo a mesma proporção de alunos referido que a professora estagiária adotava uma perspectiva académica.

**Tabela 12 - Perceção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de Sara**

Orientação pedagógica	Frequência relativa (%)
3.1 – Pedagoga.	9.09
3.2 – Bióloga.	45.45
3.3 – Académica.	45.45

As preferências dos alunos relativamente à tipologia e finalidades das aulas de Educação Física mostram-se em consonância com o que consideravam que melhor descrevia as aulas lecionadas pela sua professora.

### **1.3 Autoeficácia Específica e Experiências de Formação de Sara**

Na tabela 13 são identificados os níveis de autoeficácia atingidos por Sara, ao longo do processo de estágio.

**Tabela 13 - Autoeficácia específica de Sara nos quatro momentos de estágio**

Momento	Média	Desvio padrão
1.º	2.54	0.50
2.º	2.08	0.52
3.º	2.17	0.42
4.º	2.00	0.18

É possível verificar que o valor médio mais elevado foi alcançado no primeiro momento, correspondendo esse valor a uma maior percepção de dificuldade e, consequentemente, a uma autoeficácia mais reduzida. Considerando todo o processo, foi no final do estágio que Sara evidenciou uma autoeficácia específica média mais elevada.

### **1.3.1 Autoeficácia específica de Sara nas diferentes dimensões de ensino.**

De um modo mais específico, considerando as diferentes dimensões de ensino, é possível verificarmos a alteração da autoeficácia específica de Sara, ao longo dos quatro momentos considerados no estudo deste conceito.

Pela tabela 14 observa-se que a autoeficácia de Sara, relativamente às tarefas da dimensão instrução, sofreram alterações no decorrer do processo de estágio, tendo-se assistido a um aumento claro da sua autoeficácia entre o início e o final do estágio. Globalmente, as dificuldades dissiparam-se do primeiro para o quarto momento nas diferentes subdimensões de ensino inerentes à instrução.

No que respeita à informação sobre as atividades de aprendizagem, a garantia de que os alunos conheçam os pontos mais importantes da matéria de aprendizagem e que entendiam as várias fases da aula, constituíram-se como tarefas em que Sara aumentou a sua autoeficácia. O mesmo se verificou na criação de condições para que os alunos visualizassem as situações de aprendizagem e na garantia de que entendiam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.

Ao nível do acompanhamento das atividades de aprendizagem, Sara passou a perceber-se como mais eficaz nas tarefas inerentes ao feedback e ao questionamento. Comparativamente com o primeiro momento, no final do estágio apresentava uma maior autoeficácia nas tarefas de avaliação final das aprendizagens, sentindo-se mais confiante na garantia de que os alunos saíam da aula com uma ideia clara quanto aos objetivos pretendidos, aos aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem desenvolvida, bem como aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.

Tabela 14 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: *Dimensão Instrução*

Dimensão Instrução	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Informação sobre as atividades de aprendizagem	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	2	2	2	2
	2 - Durante o período de apresentação da matéria, realizar perguntas aos alunos garantindo a sua participação voluntária.	2	2	2	2
	5 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos conheçam os seus pontos mais importantes.	3	3	2	2
	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	3	2	3	2
	7 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	3	2	2	2
	8 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades a realizar na aula.	2	2	2	2
	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	3	2	2	2
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	2	2	3	2
Acompanhamento das atividades de aprendizagem	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudem nas diferentes atividades da aula.	2	2	2	2
	16 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	3	3	3	2
	17 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam o que fazem bem e o que fazem mal.	3	2	2	2
	18 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação atualizada sobre como está a aprender.	2	2	2	2
	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	2	3	3	2
	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	3	2	2	2
	21 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro.	3	2	2	2
	22 - Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	2	3	3	2
	24 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma.	3	3	2	2
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	3	2	2	2
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas	3	2	2	2
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	2	1	2	2
	43 - Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	2	1	2	2
	58 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	3	2	2	2
Avaliação final das atividades de aprendizagem	4 - Interpelar os alunos no período de avaliação final da aula garantindo a sua participação.	2	2	2	2
	29 - Realizar a informação final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.	2	2	2	2
	36 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos identifiquem os aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem desenvolvida.	3	2	2	2
	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	3	1	2	2
	39 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	3	1	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Embora a estagiária tenha manifestado uma baixa autoeficácia relativamente a algumas tarefas de organização no início do estágio, no final do processo o seu sentimento de capacidade foi superior (tabela 15). A este nível destacamos a organização de espaços e equipamentos e algumas das tarefas de organização dos alunos.

**Tabela 15 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: *Dimensão Organização***

Dimensão Organização	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Espaços Equipamentos	12 - Organizar a aula garantindo uma rápida montagem ou desmontagem do material pelos alunos.	3	2	2	2
	13 - Organizar a aula garantindo uma correta montagem e desmontagem de material pelos alunos.	3	2	2	2
Alunos	14 - Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	3	3	2	2
	15 - Organizar os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.	2	2	2	2
	30 - Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	2	2	2	2
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	2	2	3	2
	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	3	2	2	2
	35 - Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	2	2	2	2
	37 - Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	3	2	2	2
	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	3	2	2	2
Tempo	27 - Organizar as atividades da aula garantindo a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.	2	2	2	2
	33 - Intervir de forma a garantir um registo de presenças rápido.	2	2	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Apesar de, no início do estágio, Sara ter evidenciado pouca confiança no desempenho de algumas tarefas referentes à dimensão clima, a sua autoeficácia foi-se reforçando ao longo deste processo (tabela 16).

**Tabela 16 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: *Dimensão Clima***

Dimensão Clima	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Relação entre alunos	11 - Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos.	2	2	3	2
	45 - Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	3	2	3	2
Relação entre os alunos e a matéria	9 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem.	3	3	2	2
	31 - Organizar a aula garantindo uma prática motora motivadora para todos os alunos da turma.	2	2	2	2
	41 - Interagir com os alunos garantindo que estes manifestam as suas opiniões sobre a aula.	2	1	1	3
	62 - Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	3	3	2	2
	63 - Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	3	2	3	2
Relação entre os alunos e o professor	40 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	3	2	2	2
	53 - Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	3	2	2	2
	54 - Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	2	2	2	2
	55 - Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	2	2	2	2
	56 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu os trato todos do mesmo modo.	2	3	2	2
	57 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	3	2	2	1
	60 - Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua atividade.	3	2	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Assim, em algumas tarefas manteve um elevado sentimento de capacidade e, noutras, esta perceção aumentou. A exceção a esta tendência positiva verificou-se na garantia de que os alunos manifestavam a sua opinião sobre a aula quando tal lhes era solicitado, uma vez que Sara

reduziu o seu sentimento de capacidade relativamente a esta atividade do início para o final do processo.

Através da tabela 17 é possível verificarmos que, embora Sara tenha evidenciado uma baixa autoeficácia em algumas das tarefas relativas à promoção da disciplina e remediação da indisciplina nos três primeiros momentos considerados, o mesmo não se verificou no final do processo de estágio, momento em que revelou um sentimento de capacidade mais elevado na generalidade das atividades.

**Tabela 17 - Alteração da autoeficácia específica de Sara durante o estágio: *Dimensão Disciplina***

Dimensão Disciplina	Ítems	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Promoção	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	3	2	2	2
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	3	2	2	2
	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	2	1	2	2
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	2	2	3	2
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	2	2	2	2
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	3	2	3	2
Remediação	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	3	2	2	2
	28 - Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física.	2	3	3	2
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	3	2	2	2
	61 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	2	3	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

### 1.3.2 Alterações da autoeficácia específica de Sara.

Com o intuito de estudar as variações de autoeficácia de Sara e das experiências de formação que mencionou como explicativas da sua crença, procederemos ao estudo de cada uma das fases do processo de estágio. Num primeiro momento indicamos a tendência global da modificação da autoeficácia em cada uma das fases. Seguidamente, analisamos as tarefas em que Sara diminuiu ou aumentou o seu sentimento da capacidade para, numa fase final, procurarmos compreender o que, na sua perspetiva, constituiu a causa das variações da autoeficácia. Numa ótica projetiva, focar-nos-emos na perceção acerca das experiências de formação que Sara considerou que poderiam contribuir para a inversão da autoeficácia que dominou no momento em análise.

#### 1.3.2.1 Alteração na primeira fase.

Considerando que, na primeira fase, a autoeficácia específica de Sara aumentou, passaremos à análise das tarefas que, em sua opinião, constituiriam a causa desse aumento. Na tabela 18,

apresentamos as tarefas nas quais Sara mostrou um aumento da autoeficácia neste período do primeiro para o segundo momento.

**Tabela 18 - Tarefas em que Sara evidenciou um aumento da autoeficácia na primeira fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		1.º	2.º
Instrução Informação sobre as atividades de aprendizagem	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	3	2
	7 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	3	2
	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	3	2
Instrução Acompanhamento das atividades de aprendizagem	17 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam o que fazem bem e o que fazem mal.	3	2
	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	3	2
	21 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro.	3	2
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	3	2
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas.	3	2
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	2	1
	43- Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	2	1
	58 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	3	2
Instrução Avaliação final das atividades de aprendizagem	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	3	1
	36 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos identifiquem os aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem desenvolvida.	3	2
	39 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	3	1
Organização Espaços e equipamentos	12 - Organizar a aula garantindo uma rápida montagem ou desmontagem do material pelos alunos.	3	2
	13 - Organizar a aula garantindo uma correta montagem e desmontagem de material pelos alunos.	3	2
Organização Alunos	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	3	2
	37 - Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	3	2
	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	3	2
Clima: Relação entre alunos	45 - Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	3	2
Clima: Relação entre os alunos e a matéria	41 - Interagir com os alunos garantindo que estes manifestem as suas opiniões sobre a aula.	2	1
	63 - Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	3	2
Clima: Relação entre os alunos e o professor	40 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	3	2
	53 - Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	3	2
	57 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	3	2
	60 - Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua atividade.	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil



**Tabela 18 - Tarefas em que Sara evidenciou um aumento da autoeficácia na primeira fase (continuação)**

Dimensão	Itens	Momentos	
		1.º	2.º
Disciplina: Promoção	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	3	2
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	3	2
	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	2	1
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	3	2
Disciplina: Remediação	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	3	2
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

O aumento da autoeficácia de Sara, do primeiro para o segundo momento, foi transversal às diferentes dimensões de ensino. Ao nível da instrução, desenvolveu positivamente a sua autoeficácia em tarefas relativas à apresentação, acompanhamento e avaliação final das tarefas de aprendizagem. Quanto à organização, no segundo momento, expressou uma perceção de capacidade superior em atividades relacionadas com a organização dos alunos, bem como dos espaços e equipamentos. No que se refere à dimensão clima evidenciou alterações positivas na sua perceção de competência referente à relação aluno-matéria e professor-aluno. Paralelamente, no segundo momento, Sara sentiu-se mais capaz na garantia da cooperação entre alunos com níveis de capacidade diferenciados. As atividades inerentes à promoção da disciplina constituíram-se como tarefas em que aumentou a sua autoeficácia.

A experiência de mestria, a persuasão verbal e os estados fisiológicos e emocionais foram as fontes de autoeficácia que, do primeiro para o segundo momento, Sara associou ao aumento da sua autoeficácia.

Na perceção de Sara, algumas das características inerentes ao processo de estágio haviam influenciado positivamente o seu sentimento de capacidade. Nesta perspetiva, destacou o facto de o orientador de estágio, que era simultaneamente diretor da turma pela qual estava responsável, observar todas as aulas de Educação Física. Para Sara a presença do diretor de turma nas aulas de Educação Física constituía-se como uma experiência de mestria, na medida em que lhe transmitia uma segurança reforçadora da sua autoeficácia. Esta presença tinha um impacto positivo no comportamento dos alunos: “a presença também do orientador que é diretor de turma (...) não iria permitir situações de falta de respeito” (Sara, Entrevista 1).

Embora Sara avalie a presença do orientador como uma experiência desencadeadora de sucesso, é essencial refletirmos acerca da validade desta vivência, enquanto fonte de autoeficácia. Não obstante assumirmos que a presença do orientador reforçou a autoeficácia de

Sara, a justificação para que tal se tivesse concretizado resultou da percepção de que a observação das aulas, por parte do orientador, era um fator influenciador dos comportamentos dos alunos. Nesta ótica, a percepção de competência que advém desta experiência assume um cariz artificial face às condições reais de ensino, visto que Sara, para que pudesse desenvolver a sua autoeficácia de forma sustentada, deveria associar o comportamento dos alunos à sua intervenção e não à influência, mais ou menos explícita, de outros agentes.

Sara salientou que o facto de ter passado a lecionar as aulas de Educação Física sem recurso à ajuda das suas colegas teve um efeito positivo no seu sentimento de capacidade. A mudança da responsabilidade de leção partilhada para o assumir individual da condução de uma turma fez com que tivesse oportunidade de constatar que possuía competência para, sozinha, assumir o controlo da turma em aula: “foi o facto de estar efetivamente sozinha e não estar com as minhas colegas. Naquele momento (...) já estava sozinha, pronto já tinha o controlo da turma” (Sara, Entrevista 1).

As experiências de mestria, em contexto de leção à turma pela qual estava responsável, constituíram-se como uma fonte de autoeficácia determinante para Sara. Neste âmbito, destacou a sua intervenção ao nível do acompanhamento das tarefas de aprendizagem, no sentido da orientação dos alunos para tarefas e objetivos ajustados às suas reais capacidades: “durante a aula eu ia individualmente, e eu dizia: ‘Não podes ir por aí porque tu ainda não conquistaste isto’” (Sara, Entrevista 1). Ainda no domínio da instrução, considerou que desenvolvia experiências de mestria face à avaliação das tarefas de aprendizagem que contribuíam para o reforço do seu sentimento de capacidade. A este respeito salientou o facto de, no balanço final, informar os alunos acerca das suas necessidades e aquisições: “eu comecei a centrar-me mais no balanço final da aula que efetivamente contribuiu para eles começarem a perceber o que é que eles eram capazes, o que é que não eram capazes” (Sara, Entrevista 1).

Conquistas ao nível da gestão dos alunos, nomeadamente no que respeita às transições entre situações de aprendizagem, constituíram-se como experiências de mestria que, de acordo com Sara, reforçaram a sua autoeficácia:

a criação daquela estratégia minha de criar rotinas, porque a partir daí foi sempre muito mais fácil, bastou, se calhar uma semana a aplicar de uma forma mais rígida aquelas rotinas e (...) juntavam-se mais rapidamente e eu conseguia dizer o que é que estava a correr mal e o que é que estava a correr bem e depois libertá-los, foi mesmo nesse sentido, a criação daquela estratégia, penso que me facilitou imenso (Sara, Entrevista 1).

Refletindo acerca do facto de ter proporcionado aos alunos uma prática eclética, Sara referiu que, apesar de ser algo com que os alunos não estavam familiarizados, se constituiu

como uma mais-valia para a relação aluno-matéria, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia.

Acho que eles estão a gostar de experienciar matérias novas e o facto é que de não ser só futebol, futebol, já começa a parecer 'Isto até tem um determinado sentido' porque fui-lhes explicando também que a avaliação é feita naquelas matérias e lá lhe expliquei os níveis e aquelas coisas todas e eles lá começaram a perceber (Sara, Entrevista 1).

A utilização de processos de promoção da disciplina e de remediação da indisciplina foram experiências de mestria para Sara, tendo, desta forma, contribuído para o reforço do seu sentimento de capacidade. Ao nível da promoção da disciplina, o estabelecimento de regras e de rotinas assumiu-se como determinante: "eu optei, passado algum tempo, depois até da aplicação do primeiro questionário, em criar rotinas mesmo com eles, não podia ser de outra forma" (Sara, Entrevista 1). Em paralelo, atribuiu à implementação das estratégias de remediação da indisciplina um papel fundamental no reforço do seu sentimento de capacidade. A este nível, referiu-se com frequência à utilização da punição com recurso à marcação de faltas e à implementação de atividades que envolviam tarefas de aptidão física como castigo. Deste modo, o atraso dos alunos, para além da tolerância estabelecida, tinha como consequência a marcação de falta: "cinco minutos, têm de estar na aula, se não estão... falta de material e depois ao fim de três faltas de material era uma falta de presença" (Sara, Entrevista 1). Paralelamente, Sara optou por implementar castigos a toda a turma, quando um dos alunos incorria em comportamentos de indisciplina:

obriguei-os a cada vez que existisse um ato de indisciplina não era só o aluno em si que pagava, mas sim a turma toda, efetivamente iam correr à volta, e assim havia maneiras de, às vezes eles ... queriam-se esticar mas o colega do lado... (Sara, Entrevista 1).

A persuasão verbal do orientador foi apontada por Sara como um elemento fundamental para o reforço da sua autoeficácia. Neste âmbito, o feedback específico, relativamente a questões inerentes ao controlo da disciplina, constituiu-se como determinante para a sua intervenção:

o meu orientador disse: 'Antes de mais vocês têm de controlar a turma, não sei como, arranjem estratégias, controlem a turma porque sem isso vocês não vão conseguir'. Efetivamente ele tinha toda a razão e nós começámos a aperceber-nos disso e depois surgiu mesmo como necessidade, eu comecei a ver que não conseguia lecionar aquilo que eu pretendia e então: 'Não, espera lá, tem mesmo de ser, e pronto' (Sara, Entrevista 1).

O ultrapassar de indicadores fisiológicos e emocionais adversos, como o medo de enfrentar a turma, constituiu-se como uma experiência que reforçou o sentimento de capacidade de Sara ao nível da sua relação com os alunos. Assim, a partir do momento em que percecionou

que a turma a reconhecia enquanto professora, passou a investir no clima relacional com os seus alunos no sentido de os conhecer e compreender melhor. Neste ciclo de conhecimento e reconhecimento, Sara sentiu que havia ganho o respeito dos alunos e que estes a identificavam no seu papel, enquanto professora:

tinha medo que a turma não me aceitasse, mas a partir do momento em que ela me aceitou eu comecei, se calhar a apostar mais na relação professor aluno, comecei a conhecê-los melhor e aos poucos e poucos eu ganhei o tal respeito e eles começaram-me a ouvir enquanto professora (Sara, Entrevista 1).

Reportando-se a situações já decorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Sara identificou experiências de insucesso que poderiam contribuir negativamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia. De entre estas experiências mencionou que, se o orientador de estágio não estivesse presente nas suas aulas, os alunos poderiam incorrer em comportamento de desrespeito. Para Sara a antecipação da potencial ausência do orientador dos períodos de lecionação, enquanto observador, constituía-se, paralelamente, como um gerador de insegurança e medo:

o facto de o orientador não estar presente também provavelmente pode influenciar, porque para além de ser o orientador é diretor de turma e eles têm ali um determinado respeito para com o orientador, diretor de turma e acho que é o facto de... e eu tenho medo que isso aconteça (Sara, Entrevista 1).

Adoecer assumia-se como outro dos fatores que poderia contribuir negativamente para a autoeficácia de Sara. O facto de ficar doente implicava a sua substituição, o que traria como consequência a necessidade de uma posterior reconstrução do clima professor-aluno que percecionava problemática: “eu ficar por exemplo doente e vir outra pessoa lecionar as minhas aulas, eu sei que depois, quando eu voltar vai ser já um bocado mais difícil de conseguir aquilo que eu estava a trabalhar com eles” (Sara, Entrevista 1).

Experiências de insucesso associadas ao clima relacional entre Sara e os seus alunos, a nível pessoal, foram mencionadas como potenciais contributos para a diminuição do seu sentimento de capacidade. A professora estagiária considerava que uma aproximação mais pessoal aos alunos colocaria em causa a concentração dos mesmos nas atividades de aula:

a minha interação com os alunos, eu sei que se eu me aproximar um pouco mais, eles vão aproveitar-se e a aula seguinte, e eu já verifiquei isso, e a aula seguinte é difícil de controlar porque eu antes das minhas aulas de Educação Física, a de 90 minutos, eu tenho formação cívica com eles, se eu realizo uma tarefa em que eu estou bem-disposta, em que eu estou divertida com eles a seguir não... eles estão completamente dispersos (Sara, Entrevista 1).

Paralelamente, Sara considerou que, se adotasse uma postura de desvalorização das conquistas dos alunos, o seu sentimento de capacidade diminuiria: se eu não começar a ser tão

enfática: 'Conseguiste, ok, muito bem já devias ter conseguido' (...) ou não dizer nada sequer sobre as aprendizagens que eles conquistaram" (Sara, Entrevista 1).

Ao nível da mediação da indisciplina, a professora estagiária reportou-se a uma situação já ocorrida. Considerou que, se não atuasse perante comportamentos contrários às regras estabelecidas, a sua autoeficácia sofreria um decréscimo:

relativamente à disciplina era ser permissiva em determinados aspetos provavelmente eu iria... e tive recentemente essa situação. Foi que, no início da aula, eu deixei de frisar que pastilhas, anéis e aquelas coisas não devem estar na aula e deixei de dizer e efetivamente passado um bocado (...) É deixar de fazer uma coisa e eles aproveitam logo uma brechinha e toca a andar (Sara, Entrevista 1).

Uma sistematização relativa às experiências de formação, que Sara considerou terem contribuído para o aumento da sua autoeficácia do primeiro para o segundo momento, permitenos salientar experiências de mestria relacionadas com condições específicas do estágio como a autonomia ao nível da leção e a observação de aulas por parte do orientador de escola. Experiências de mestria relativas ao acompanhamento e avaliação das atividades na leção à turma pela qual estava responsável foram também por si valorizadas. Paralelamente, a estagiária salientou a influência das experiências de mestria referentes à organização dos alunos, ao clima entre os alunos e a matéria, à promoção da disciplina e à mediação da indisciplina. A persuasão verbal decorrente de conversas com o orientador de estágio foi evidenciada por Sara como outra das fontes que contribuiu positivamente para o desenvolvimento do seu sentimento de capacidade. Indicadores fisiológicos e emocionais associados a um sentimento de segurança foram apontados por Sara como elementos de reforço da sua autoeficácia.

Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado durante a primeira fase, Sara reportou-se a experiências de insucesso relacionadas com condições inerentes ao processo de estágio e a questões de saúde da professora estagiária. No âmbito da leção foram mencionadas experiências respeitantes à relação entre o professor e o aluno e à mediação da indisciplina.

### ***1.3.2.2 Alteração na segunda fase.***

Na tabela 19 apresentamos as tarefas nas quais Sara evidenciou uma diminuição da autoeficácia na segunda fase, ou seja, entre o segundo e terceiro momento.

A diminuição do sentimento de autoeficácia deveu-se fundamentalmente a questões relacionadas com a instrução, com a organização dos alunos, com a promoção da disciplina e com o clima entre alunos e entre estes e a matéria.

Tabela 19 - Tarefas em que Sara evidenciou uma diminuição da autoeficácia na segunda fase

Dimensão	Ítems	Momentos	
		2.º	3.º
Instrução Informação sobre as atividades de aprendizagem	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	2	3
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	2	3
Instrução Acompanhamento das atividades de aprendizagem	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	1	2
	43 - Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	1	2
Instrução Avaliação final das atividades de aprendizagem	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	1	2
	39 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	1	2
Organização: Alunos	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	2	3
Clima Relação entre alunos	11 - Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos.	2	3
	45 - Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	2	3
Clima: Relação entre os alunos e a matéria	63 - Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	2	3
Disciplina Promoção	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	1	2
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	2	3
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	2	3

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

No que diz respeito à informação inicial acerca das tarefas de aprendizagem, no terceiro momento, Sara sentiu-se menos capaz de garantir a minimização do tempo despendido nestas atividades e de assegurar que os alunos entendiam que as várias fases da aula formavam um todo. Ao nível do acompanhamento, diminuiu a sua autoeficácia relativamente ao controlo simultâneo das várias situações de aula e à garantia de um elevado nível de empenho dos alunos nas tarefas propostas. No que respeita à avaliação final das atividades de aprendizagem, Sara apresentou, no terceiro momento, um menor sentimento de capacidade quanto à garantia de que os alunos saíam da aula com uma ideia clara relativamente aos objetivos pretendidos, e aos seus êxitos e dificuldades. Ao nível da organização, foi também no terceiro momento que Sara se sentiu menos eficaz, na garantia de que os alunos eram pontuais na chegada à aula de Educação Física. Assegurar simpatia, amizade e cooperação entre os alunos constituíram-se como tarefas em que Sara diminuiu a sua autoeficácia do segundo para o terceiro momento. O mesmo ocorreu relativamente à garantia de que os alunos formulavam expectativas adequadas quanto às suas capacidades de aprendizagem. No que respeita à promoção da *disciplina*, Sara, no terceiro momento, sentiu-se menos capaz para assegurar que os alunos se lembravam das regras de conduta combinadas e que não incorriam em comportamentos contrários às regras, quando aliciados pelos colegas. Paralelamente, diminuiu a sua autoeficácia quanto à manutenção de um clima de aula positivo, aquando da intervenção ao nível do controlo da disciplina.

Sara atribuiu a diminuição da sua autoeficácia à vivência de experiências de insucesso em contexto de lecionação, estando estas relacionadas com a remediação da indisciplina e a organização do tempo e dos espaços e materiais. Nesta perspetiva mencionou que a falta de recursos materiais aliada a condições atmosféricas adversas desencadeavam consequências como a necessidade de um constante reajuste e planeamento e a diminuição do tempo de aula, o que concorria para a diminuição do seu sentimento de capacidade:

o facto de ter de estar semanalmente a ter de adaptar as minhas aulas planeadas devido à falta de recursos materiais e muitas vezes de espaço devido ao clima, não o clima da aula mas sim o clima atmosférico, faz com que eu perca tempo de aula (Sara, Entrevista 2).

Paralelamente, Sara via o seu sentimento de capacidade reduzido pelo facto de a gestão do tempo associado à organização das entradas e saídas das diferentes turmas das aulas de Educação Física ter como consequência o atraso dos alunos: “só depois de todos os alunos da aula anterior saírem do balneário é que os meus podem entrar (...) isso atrasa sempre a minha aula, sempre” (Sara, Entrevista 2). Sentir-se-ia impotente na resolução desta situação, porque tal não estava dependente da sua intervenção direta com a turma, assumindo a necessidade de uma atuação mesossistémica ao nível da articulação entre os diferentes membros do grupo de Educação Física. Nesta perspetiva, nunca equacionou a possibilidade de intervir a esse nível mais abrangente, tomando como incontornável o atraso dos alunos.

Experiências de lecionação associadas à remediação da indisciplina constituíram-se, na perspetiva de Sara, como motores da diminuição da sua autoeficácia. Ilustrando esta tipologia de experiência, reportou-se ao facto de os alunos, mediante situações de aprendizagem que envolviam competição, incorrerem em situações contrárias às regras de conduta, nomeadamente através do desrespeito a outros alunos e da recusa da realização das tarefas propostas pela professora:

permiti-lhes (...) fazer competições dentro da aula com outras turmas (...) e verifiquei que depois ao fim de ‘x’ aulas, apesar de ser uma boa experiência e eles aprenderem com isso, diminuía a tal disciplina, porque eles não se respeitam, lá a disciplina entre eles, não se respeitam, revoltam-se e muitas vezes não me ouvem. Tive situações em que eu mandava fazer uma coisa, mas porque tinham perdido contra não sei quem no momento ‘x’ já não queriam fazer... (Sara, Entrevista 2).

Referindo-se a situações já ocorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Sara identificou experiências de mestria que poderiam contribuir, de forma positiva, para o desenvolvimento da sua autoeficácia. De entre estas experiências, salientou o planeamento de aulas alternativas, bem como dos objetivos e tarefas de aprendizagem a implementar em aula. Desta forma indicou que, face às limitações respeitantes às condições materiais e espaciais

disponíveis, o planeamento de aulas para espaços alternativos contribuiria positivamente para o reforço do seu sentimento de capacidade: “face às condições que eu tenho, é começar em vez de planear só aquela unidade de ensino para os espaços previstos no meu planeamento e de direito, por *roulement*, planear fazer um segundo planeamento sempre para adaptações” (Sara, Entrevista 2).

Ainda relativamente ao planeamento e considerando o comportamento dos alunos em situações de competição, Sara previu que a implementação de situações de aprendizagem com objetivos de cooperação entre os alunos poderia concorrer para a elevação da sua autoeficácia:

Se calhar promover mais jogos de cooperação (...) por exemplo: no aquecimento posso utilizar uma estratégia para o aquecimento, jogos de cooperação entre aqueles que não se relacionam tão bem para ver que, se calhar, aquilo até tem um ponto positivo, pronto é mais na base da cooperação entre eles, tentar promover mais jogos entre eles e entre potenciais faíscas que haja (Sara, Entrevista 2).

No que concerne à disciplina, Sara considerou que a implementação de estratégias de integração e a alteração das estratégias de punição poderiam assumir-se como contributos para a modificação positiva do seu sentimento de capacidade. Ao nível da integração, Sara considerou que a exposição das situações de indisciplina à turma, no final da aula, poderia constituir-se como uma estratégia positiva:

seria bom no final provavelmente frisar ‘Olha aconteceu isto na aula com aquele e aquele aluno que não pode nunca mais acontecer porque se não acontece isso vão ter como consequência isto’, provavelmente generalizar o ato de indisciplina ou o ato de desamizade que criou tal clima na aula também poderá ser um fator (Sara, Entrevista 2).

Paralelamente a professora estagiária considerou a alteração das estratégias punitivas mediante comportamentos de indisciplina:

se calhar modificar as consequências que eu tenho para os atos de indisciplina, indisciplina entre eles principalmente. Se calhar, ao fazer o relatório da aula ou outra coisa qualquer, tenho de pensar ali numa estratégia, penso que as consequências dos atos também podem ser um fator que pode ajudar a aumentar o meu sentimento (Sara, Entrevista 2).

Sara reportou-se à persuasão verbal do seu orientador de escola como uma fonte desencadeadora do aumento do sentimento de autoeficácia: “é sempre bom ter o apoio do orientador depois no final a dizer: ‘Olha deste o teu melhor, face às adaptações que tinhas de fazer’, pronto o apoio do orientador, o feedback do orientador é sempre positivo” (Sara, Entrevista 2).

Uma sistematização referente às experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, Sara apontou como terem contribuído para a diminuição da sua autoeficácia do segundo para o terceiro momento, permite-nos salientar experiências de insucesso no âmbito da lecionação. De um modo mais específico estas experiências relacionaram-se com o sistema de



organização e com a disciplina. Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado no decorrer desta fase, Sara reportou-se a experiências de mestria no âmbito do planeamento e da disciplina. Paralelamente, mencionou que as conversas com o seu orientador de escola se constituíam como persuasão verbal, enquanto reforço do seu sentimento de capacidade.

### 1.3.2.3 Alteração na terceira fase.

Na tabela 20 são apresentadas as tarefas nas quais Sara evidenciou um aumento da autoeficácia entre o terceiro e quarto momento, ou seja na terceira fase do seu estágio.

**Tabela 20 - Tarefas em que Sara evidenciou um aumento da autoeficácia na terceira fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		3.º	4.º
Instrução <i>Informação sobre as atividades de aprendizagem</i>	6- Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	3	2
	44- Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	3	2
Instrução <i>Acompanhamento das atividades de aprendizagem</i>	16- Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	3	2
	19- Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	3	2
	22- Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	3	2
Organização: <i>Alunos</i>	32- Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	3	2
Clima <i>Relação entre alunos</i>	11- Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos.	3	2
	45- Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	3	2
Clima: <i>Relação entre os alunos e a matéria</i>	63- Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	3	2
Clima: <i>Relação entre alunos e professor</i>	57- Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	2	1
Disciplina <i>Promoção</i>	50- Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	3	2
	52- Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	3	2
Disciplina <i>Remediação</i>	28- Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física.	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

O aumento da autoeficácia do terceiro para o quarto momento esteve, essencialmente, relacionado com uma maior perceção de competências de Sara quanto a tarefas de instrução de clima e de disciplina. Ao nível das tarefas de instrução, no quarto momento, Sara sentiu que possuía maior capacidade para apresentar a matéria, garantindo que os alunos compreendiam as diferentes fases da aula como um todo e que, nesses períodos, despendia menos tempo. No que respeita ao acompanhamento das tarefas de aprendizagem, Sara aumentou a autoeficácia relativamente à sua deslocação e posicionamento em aula e à gestão do feedback individual e em grupo, em função do número de alunos com necessidades similares. Paralelamente considerou que possuía maior capacidade de intervenção para garantir que os alunos não repetiam os erros previamente corrigidos. Quanto à organização, aumentou a sua autoeficácia

face à garantia da pontualidade dos alunos. Assegurar a simpatia, amizade e cooperação entre os alunos constituíram-se como tarefas em que a estagiária desenvolveu positivamente o seu sentimento de capacidade. Sara também se sentiu mais capaz na garantia de que os alunos formulavam expectativas adequadas acerca das suas capacidades de aprendizagem. No quarto momento, na relação com os alunos, Sara apresentou uma autoeficácia mais elevada na interação com estes, garantindo que sentiam que a estagiária estava atenta aos seus interesses pessoais exteriores às aulas. Relativamente à promoção da disciplina, no quarto momento, sentiu maior autoeficácia para assegurar que os alunos não incorriam em comportamentos contrários às regras, quando aliciados pelos colegas e para intervir ao nível do controlo da disciplina sem comprometer um clima de aula favorável às aprendizagens. Do ponto de vista da remediação, a professora estagiária aumentou o seu sentimento de capacidade relativamente à utilização de castigos que não tivessem uma interferência negativa no gosto dos alunos pela atividade física.

Analisando a variação positiva da sua autoeficácia, Sara considerou que tal se deveu a experiências de mestria vivenciadas com a sua turma em ambientes que não se circunscreveram ao contexto da aula de Educação Física, bem como à persuasão verbal dos seus orientadores.

Ao nível das experiências de mestria, e reportando-se à introdução das tarefas de aprendizagem, Sara salientou que a utilização de estratégias que conduziram à redução dos tempos de instrução inicial contribuiu para a elevação da sua autoeficácia. Neste âmbito, o destaque da lógica inerente às unidades de ensino relevou-se determinante:

no final, eu tive que começar a arranjar estratégias, nomeadamente ser mais sucinta nos objetivos que eu pretendia e não só, fazendo-os lembrar as coisas que eles já tinham feito, ou seja, aquilo era uma aula repetida. Logo eu não tinha, eu não tinha não, eu não podia (...) voltar a repetir (...) o que eu já tinha referido na aula anterior (Sara, Entrevista 3).

Quanto às estratégias a implementar com o intuito de redução dos tempos de instrução, Sara destacou a importância da persuasão verbal dos seus orientadores, nomeadamente através do aconselhamento para a utilização de materiais de apoio à aula: “utilizar fichas foi um dos conselhos também dados pelos orientadores de forma a diminuir este meu tempo de instrução que agora eu sinto que esse investimento que eu fiz deu frutos, deu resultados” (Sara, Entrevista 3).

Em contexto de lecionação à turma pela qual estava responsável, Sara salientou a importância do cumprimento das regras por parte dos alunos, nomeadamente as respeitantes à pontualidade. Na sua opinião, o facto de não ter havido fatores externos perturbadores, na fase em análise, concorreu para que os alunos adotassem comportamentos rotinizados, consonantes com as regras preventivamente estabelecidas:

agora as condições climáticas são fatores externos que não estão em causa, não tive que adaptar espaços, estive sempre à vontade. Os alunos começaram a entrar naquela rotina (...) porque eles sabem efetivamente que têm cinco minutos para se equipar (Sara, Entrevista 3).

Num contexto mais global de relação com a turma, Sara destacou que o clima estabelecido entre ela e os alunos e entre os alunos se constituiu como um fator preponderante para a elevação da sua autoeficácia.

Neste âmbito, o processo inerente à participação da turma na viagem de finalistas foi assumido como fulcral. Sara considerou também que o apoio aos alunos, no alcance dos objetivos que perseguiram, levou a que estes valorizassem o seu papel enquanto professora:

ao eles perceberem que eu estava determinada a que eles conseguissem alcançar algo que eles queriam tanto, eles também começaram a perceber 'Esta professora até, até vale a pena respeitar, até vale a pena... Ela está-nos aqui a propor uma coisa para nosso bem, vamos lá tentar alcançar este desafio que ela nos propôs' (Sara, Entrevista 3).

Ao nível da relação entre os alunos, Sara salientou que o aumento da sua autoeficácia resultou da circunstância de, no quarto momento, ter investido nesta dimensão através da mobilização dos alunos para um propósito comum que dizia respeito à participação na viagem de finalistas:

claramente nesta fase final eu investi no relacionamento entre alunos através de visitas de estudo - a própria viagem de finalistas, o sentimento que eles tinham de, em conjunto, tentarem angariar dinheiro para conseguirem o que eles queriam. O relacionamento, sem dúvida foi uma ideia que eu sempre tive desde o início que era importantíssima eles terem e só agora, mais para o final, é que eu promovi estas situações e que vi que eles, afinal, até quando querem são capazes de ter comportamentos adequados.

(Sara, Entrevista 3)

Reportando-se a situações já ocorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Sara mencionou circunstâncias que poderiam levar à diminuição da sua autoeficácia. Neste âmbito salientou experiências de insucesso e a ausência de persuasão verbal.

Tendo por referência situações vivenciadas, Sara destacou que a gestão dos espaços, associada ao sistema de organização das aulas, se constituiu como um elemento perturbador da sua prática de ensino, com consequências adversas ao nível do desenvolvimento da sua autoeficácia. Para a professora estagiária, a impossibilidade de lecionar no espaço de aula previsto, aquando do planeamento, era um condicionamento externo que levava a constrangimentos espaciais comprometedores dos objetivos delineados e do cumprimento de rotinas que já vinham sendo adquiridas por parte dos alunos.

Condições externas têm a ver com os espaços. Ora ia para uma sala de aula ou para um espaço muito reduzido. Não podia ir para o sítio que eu tinha previsto. Era o espaço reduzido, depois, afinal já podia ir para um espaço maior (Sara, Entrevista 3).

Na perspectiva de Sara, a inexistência de persuasão verbal, decorrente das conferências pós aula, comprometeria o seu sentimento de capacidade, visto que se dissiparia o feedback específico relativamente à sua prática de lecionação e a possibilidade de confronto de diferentes visões relativamente a uma mesma situação:

o facto de não haver essas reuniões para me chamarem a atenção, visto que nós temos uma perceção completamente diferente, não temos a noção que ultrapassamos muitas vezes o tempo previsto, aliás, até achamos que era completamente necessário naquele momento. Mas depois, segundo outras perspetivas, se calhar não era assim tão necessário. Não havendo essas reuniões pós aula, eu acho que afetaria bastante esta questão de que estamos a falar [diminuição do sentimento de autoeficácia] (Sara, Entrevista 3).

Numa dimensão mesossistémica, Sara salientou que, se os órgãos de gestão da escola e o conselho de turma não apoiassem a participação dos alunos nas atividades extracurriculares de Educação Física e no desenvolvimento do projeto respeitante à viagem de finalistas, a sua relação com os alunos ficaria comprometida e, conseqüentemente, a sua autoeficácia diminuiria:

se o conselho de turma fosse soberano relativamente àquela turma em não ir a viagem de finalistas ou não ir a uma visita de estudo ou não fazer atividades de Educação Física que fossem propostas pelo grupo de Educação Física, eu acho que isso me dificultaria bastante e acho que isso influenciaria também, porque eles próprios se começavam a revoltar 'Então, mas por que é que a gente está aqui? Então temos todos os professores contra? Nem a própria professora de Educação Física?' que eles veem como a professora que eles gostam mais (Sara, Entrevista 3).

Uma análise global relativa às experiências de formação, que Sara identificou como tendo contribuído para o aumento da sua autoeficácia do terceiro para o quarto momento, permite-nos destacar experiências de mestria associadas à instrução, à disciplina e ao clima relacional.

Questões inerentes a experiências de insucesso, no âmbito da organização dos espaços e da influência adversa dos órgãos de gestão e conselho de turma foram por si apontados como situações que poderiam assumir um impacto negativo na sua autoeficácia. Em paralelo, mencionou que a inexistência de conferências pós-aula comprometeria o desenvolvimento do seu sentimento de capacidade pela ausência de persuasão verbal dos seus orientadores.

#### ***1.3.2.4 Síntese das experiências de formação de Sara durante o Estágio.***

Através da tabela 21 é possível analisarmos as experiências de formação que, para Sara, se constituíram como fontes de autoeficácia nas três fases do processo de estágio.

Tabela 21 - Síntese das *Experiências de Formação* da Sara durante o estágio

1.ª Fase – Aumento da Autoeficácia	2.ª Fase – Diminuição da Autoeficácia	3.ª Fase – Aumento da Autoeficácia
<b>Experiência efetiva</b>		
Experiência de mestria:	Experiência de insucesso:	Experiência de mestria:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições do processo de estágio</li> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento e avaliação das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema de organização:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos</li> </ul> </li> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima - aluno-matéria</li> <li>• Disciplina - promoção   remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de organização:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaços e materiais</li> <li>• Tempo</li> </ul> </li> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina   remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima - professor-aluno   aluno- aluno</li> <li>• Disciplina – promoção</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
Persuasão verbal:		Persuasão verbal:
- Reuniões e Conversas		
Indicadores fisiológicos e emocionais:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima - professor-aluno</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões e Conversas</li> </ul>
<b>Experiência potencial</b>		
Experiência de insucesso:	Experiência de mestria:	Experiência de insucesso:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições do processo de estágio</li> <li>- Condições de saúde</li> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima - professor-aluno</li> <li>• Disciplina   remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamento</li> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina - promoção   remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influência dos órgãos de gestão</li> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de organização                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaços e materiais</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
	Persuasão verbal:	Persuasão verbal:
	- Reuniões e conversas	- Reuniões e conversas

As experiências de mestria relacionadas com as condições inerentes ao estágio foram apontadas por Sara como tendo contribuído positivamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia. Do mesmo modo valorizou experiências de mestria no âmbito da lecionação, associadas à instrução, organização, clima e disciplina. Sara reconheceu que os seus orientadores se constituíram como agentes persuasores determinantes, ao nível do desenvolvimento positivo da sua autoeficácia.

Em contraponto, Sara referiu que experiências de insucesso, relacionadas com as características do processo do estágio, a influência negativa do conselho de turma ou dos órgãos de gestão e fatores de saúde adversos poderiam contribuir para a diminuição do seu sentimento de capacidade. Paralelamente, experiências de insucesso, no contexto de lecionação e inerentes à organização e à disciplina, foram apontadas por Sara como inibidoras do desenvolvimento da autoeficácia. Considerou também que a ausência de persuasão verbal desencadearia um impacto negativo na sua perceção de competência. Na primeira fase, salientou que experiências de insucesso, associadas à dimensão disciplina, poderiam resultar na diminuição do seu sentimento de capacidade e, na segunda fase, a remediação da indisciplina evidenciou-se como uma experiência de insucesso. No mesmo âmbito, Sara, na segunda fase, considerou que experiências de mestria, ao nível da disciplina, contribuiriam para a elevação do seu sentimento de capacidade, algo que se veio a concretizar na terceira fase. A mesma situação ocorreu

relativamente à persuasão verbal, tendo evidenciado o seu potencial positivo na segunda fase e reconhecido o seu efetivo efeito na fase subsequente.

Consideramos relevante destacar o facto de Sara ter reportado que a influência negativa dos órgãos de gestão e conselho de turma poderia contribuir negativamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia, apesar de não ter apontado o apoio destes atores educativos como potenciais reforços do seu sentimento de capacidade. Esta perspetiva da professora estagiária parece denunciar a perceção de que os órgãos de gestão e o conselho de turma se constituem como ameaças latentes e não como estruturas de apoio privilegiadas.

## **1.4 Qualidade de Ensino de Sara**

Seguidamente centraremos a análise da qualidade de ensino de Sara em dois períodos distintos correspondentes ao terceiro e quarto momentos, já previamente analisados, relativamente à autoeficácia específica. Na senda do estudo da qualidade de ensino da professora estagiária, iremos analisar o modo como Sara realizou a gestão dos diferentes sistemas de tarefas e estudaremos a perceção dos alunos acerca das condições de ensino por si criadas.

### **1.4.1 Gestão dos sistemas de instrução e gestão.**

Tendo por base as tabelas que se seguem, realizaremos uma análise das aulas lecionadas por Sara relativamente aos sistemas de instrução e gestão, efetuando uma comparação entre os dois momentos de observação.

Globalmente, constatamos que a percentagem de tempo útil relativamente ao tempo programa, foi muito semelhante em ambos os momentos.

No que respeita à instrução, o tempo destinado à prática dominou em ambos os momentos (77.77% e 81.09% do tempo total de instrução, respetivamente). Seguiu-se o tempo alocado à informação (16.37% e 12.03% do tempo total de instrução respetivamente) e a avaliação final das atividades ocupou o período de tempo mais reduzido (5.86% e 6.88% do tempo total de instrução, respetivamente). Uma comparação entre ambos os momentos permite-nos afirmar que se verificou uma diminuição na percentagem de tempo de informação, tendo-se esta repercutido no aumento do tempo de prática e de avaliação final. O tempo dedicado a tarefas organizativas foi inferior no quarto momento (16.46% e 13.06% do tempo total de prática, respetivamente).

Como forma de analisar mais aprofundadamente os resultados obtidos, iremos centrar-nos em cada um dos subsistemas de instrução.

O tempo dedicado à informação foi inferior no terceiro momento (tabela 22). Nos dois momentos a informação transmitida cingiu-se a tarefas motoras. Constata-se ainda que no terceiro momento o tempo despendido na explicação das tarefas de forma explícita foi superior, quando comparado com o quarto momento. A disposição dos alunos evidenciou-se sempre favorável em ambos os momentos. Embora nos dois momentos a transmissão verbal da informação tenha predominado, no quarto assistiu-se a um decréscimo da utilização de comunicação mista. Apesar da ausência de responsabilização ter dominado no terceiro momento, no quarto assistiu-se a um predomínio claro da responsabilização (80.16%). Os níveis de congruência na tarefa por parte dos alunos foram elevados nos dois momentos, tendo atingido os 100.00% no quarto. Embora no terceiro momento a clareza da informação e a forma de transmissão da mesma tenha sido mais consonante com as condições associadas à qualidade de ensino, o nível de responsabilização parece ter sido um fator essencial para assegurar a congruência dos alunos na tarefa. Paralelamente, a menor fração de tempo despendido nesta tipologia de tarefas poderá ter contribuído para a permanência dos alunos na tarefa.

**Tabela 22 - Características da Gestão Tarefas de Informação por Sara**

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo útil (calculado com referência ao tempo programa)	86.86	85.77	3.34	2.08		
Tempo de instrução (calculado com referência ao tempo útil)	79.73	82.76	4.53	7.67		
Tempo de informação (calculado com referência ao tempo de instrução)	16.37	12.03	1.44	3.24		
Tempo de informação tarefas cognitivas	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de informação tarefas motoras	100.00	100.00	0.00	0.00		
Tempo de informação implícita	0.00	1.53	0.00	2.17		
Tempo de informação parcialmente explícita	18.77	23.41	9.56	12.13		
Tempo de informação explícita	81.23	75.05	9.56	14.30		
Tempo de informação com disposição limitativa	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de informação com disposição favorável	100.00	100.00	0.00	0.00		
Tempo de informação verbal	25.22	46.77	0.44	6.46		
Tempo de informação mista	74.78	53.23	0.44	6.46		
Tempo de informação sem questionamento	53.72	19.84	65.44	7.44		
Tempo de informação com questionamento	46.28	80.16	65.44	7.44		
Tempo na tarefa de informação	97.73	100.00	3.21	0.00		
Tempo fora da tarefa de informação	2.27	0.00	3.21	0.00		

Tal como previamente referido, o tempo de prática foi superior no quarto momento (tabela 23).

Tabela 23 - Características da *Gestão Tarefas de Prática* por Sara

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
			3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo de prática (calculado com referência ao tempo de instrução)			77.77	81.09	0.75	5.63
Tempo de prática cognitiva			1.11	18.89	1.56	26.71
Tempo de prática motora			98.89	81.11	1.56	26.71
Tempo de prática massiva simultânea			9.40	14.18	3.70	0.15
Tempo de prática massiva alternada			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de prática em contexto de grupo/tarefa			0.00	43.77	0.00	3.26
Tempo de prática em contexto de áreas			90.60	42.06	3.70	3.41
Tempo de prática em contexto de jogo			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de prática com responsabilização por observação			0.00	1.24	0.00	1.76
Tempo de prática com responsabilização ao aluno não visado			39.25	30.78	7.40	24.47
Tempo de prática com responsabilização por feedback			59.50	40.36	5.64	12.84
Tempo de prática com responsabilização por avaliação			0.00	23.96	0.00	33.88
Tempo de prática com responsabilização por coação			1.25	0.00	1.77	0.00
Tempo de prática com responsabilização por questionamento			0.00	3.67	0.00	5.19
Tempo de prática sem supervisão			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo na tarefa em prática			75.33	95.12	7.02	0.44
Tempo de modificação fácil em prática			7.93	0.65	3.98	0.00
Tempo de modificação difícil em prática			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de espera em prática			10.47	2.28	1.19	1.39
Tempo de deslocamento de prática			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo fora da tarefa em prática			6.27	1.95	4.22	1.83

Apesar de a prática motora ter predominado em ambos os momentos (98.89% e 81.11%, respetivamente) a sua superioridade verificou-se no terceiro, dado que no quarto 18.89% do tempo foi alocado à prática cognitiva. Esta tipologia de prática por parte dos alunos correspondeu à realização do teste de aptidão aeróbia *Vaivém* em que a estrutura organizativa adotada por Sara levou a que, enquanto metade da turma realizava o teste, os restantes alunos efetuavam o controlo da prática dos seus colegas, procedendo ao registo dos percursos e erros realizados pelos seus pares (anexo P, aula 4, episódio 13). No que respeita aos contextos organizativos, a estruturação por áreas foi dominante no terceiro momento, tendo correspondido a 90.60% do tempo total de prática. No quarto momento, a organização por grupo/tarefa e por áreas ocuparam uma percentagem semelhante do tempo de prática (43.77% e 42.06% respetivamente). No que concerne à responsabilização, em ambos os momentos o feedback prevaleceu, ocupando 59.50% do tempo total de prática, no terceiro momento, e 40.36% no quarto. A responsabilização ao aluno não visado abrangeu 39.25% do tempo total de prática, no terceiro momento e 30.78% no quarto. A responsabilização por avaliação verificou-se no quarto momento, tendo correspondido a 23.96% do tempo total de prática. Embora tal não se tenha verificado no quarto momento, no terceiro assistiu-se à responsabilização por coação (1.25% do tempo total de prática). Esta percentagem temporal reporta-se a um episódio de uma das aulas do terceiro momento em que a professora recorreu ao castigo a toda a turma, através da utilização de atividade física como consequência da transição anterior ter sido realizada para



além do tempo estabelecido (anexo P, aula 1, episódio 25). No que diz respeito à atividade dos alunos, verificou-se uma diferença entre os momentos considerados, sendo que o tempo na tarefa foi superior no quarto momento, verificando-se o inverso relativamente ao tempo em espera e fora da tarefa. Assim, enquanto no terceiro momento o tempo na tarefa correspondeu a 75.33% do tempo total de prática, no quarto momento os alunos permaneceram na tarefa 95.12% do referido tempo.

O tempo dedicado à avaliação final foi ligeiramente superior no quarto momento (tabela 24). O nível de clareza manifestou-se semelhante em ambos, tendo variado de forma equitativa entre uma transmissão parcial e outra totalmente explícita (50.00% do tempo total em avaliação final em ambos os momentos). Verificaram-se diferenças ao nível da responsabilização, sendo esta claramente superior no quarto momento (50.00% no terceiro e 100.00% do tempo total em avaliação final no quarto momento). A disposição dos alunos, durante os períodos de avaliação final das tarefas de aprendizagem, evidenciou-se sempre favorável nos dois momentos. A congruência da atividade dos alunos foi superior no quarto momento, tendo atingido uma percentagem de 100.00%, contrastando com os 73.08% do terceiro momento.

**Tabela 24 - Características da Gestão Tarefas de Avaliação Final por Sara**

Categorias de observação	Valores em cada Momento		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em avaliação final (calculado com referência ao tempo de instrução)	5.86	6.88	2.19	8.87		
Tempo de avaliação final implícita	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de avaliação final parcialmente explícita	50.00	50.00	70.71	70.71		
Tempo de avaliação final explícita	50.00	50.00	70.71	70.71		
Tempo de avaliação final sem questionamento	50.00	0.00	70.71	0.00		
Tempo de avaliação final com questionamento	50.00	100.00	70.71	0.00		
Tempo de avaliação final com disposição limitativa	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de avaliação final com disposição favorável	100.00	100.00	0.00	0.00		
Tempo na tarefa em avaliação final	73.08	100.00	32.64	0.00		
Tempo fora da tarefa em avaliação final	26.92	0.00	32.64	0.00		

A percentagem de tempo dedicado à organização decresceu entre o terceiro e o quarto momento (tabela 25). A percentagem de tempo dedicada à manipulação do material e à transição diminuiu, tendo o tempo de formação de grupos evoluído no sentido oposto.

A congruência da atividade dos alunos, durante as tarefas de manipulação do material, aumentou, mantendo-se a percentagem de tempo dedicada à formação de grupos. Nos períodos de transição, a proporção de tempo que os alunos permaneceram na tarefa sofreu um ligeiro decréscimo.

Tabela 25 - Características da *Gestão do Sistema de Organização e Outros* por Sara

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>		Desvio Padrão (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em organização (calculado com referência ao tempo útil)	16.46	13.06	5.11	2.40
Tempo de manipulação de material	23.78	15.78	33.64	6.17
Tempo de manipulação de material pelo professor	0.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo de manipulação de material pelos alunos	100.00 <sup>a</sup>	100.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo na tarefa em manipulação do material	85.11 <sup>a</sup>	100.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo fora da tarefa em manipulação do material	10.64 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo de espera em manipulação do material	4.26 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo em formação de grupos	16.33	25.96	12.86	16.36
Tempo em formação de grupos pelo professor	100.00	100.00	0.00	0.00
Tempo em formação de grupos pelos alunos	0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo na tarefa em formação de grupos	100.00	100.00	0.00	0.00
Tempo fora da tarefa em formação de grupos	0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo em espera em formação de grupos	0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de transição	59.88	58.27	20.78	10.19
Tempo na tarefa em transição	94.57	93.47	7.69	3.34
Tempo fora da tarefa em transição	5.43	5.42	7.69	1.77
Tempo de espera em transição	0.00	1.11	0.00	1.57
Tempo em outros	2.36	3.64	0.32	5.15

Nota: as células assinaladas com <sup>a</sup> correspondem a categorias que só ocorram numa das aulas do momento em análise. Assim, o valor indicado na tabela reporta-se aos dados dessa aula, expressando a média da mesma, na medida em que a ausência da sua ocorrência nas restantes sessões foi assumida como *missing*.

#### 1.4.2 Gestão do sistema social dos alunos.

O modo de intervenção de Sara relativamente ao sistema social dos alunos foi sistematizado em duas tabelas.

No que respeita aos aspetos associados à qualidade de ensino referentes à disciplina, ocorreram diferenças entre os dois momentos, sendo que estas surgiram essencialmente do facto de, no quarto momento, os comportamentos de indisciplina por parte dos alunos se terem verificado apenas pontualmente (tabela 26).

Tal circunstância fez com que decrescesse a necessidade de Sara recorrer a medidas remediativas. Contudo, em ambos os momentos, quando se verificavam comportamentos inapropriados, esta controlava a participação dos alunos, reagindo de forma consequente através da adoção de diferentes procedimentos. Ao contrário do constatado no terceiro momento, no final do estágio, quando ocorriam comportamento inadequados, Sara explicava as suas consequências adversas para o desenvolvimento das atividades de aula. Em ambos os momentos, embora os comportamentos de indisciplina não tenham sido frequentes, quando estes se verificavam, a reação da professora tendeu a comprometer o clima de aula. Importa ainda salientar que o recurso à punição, através de castigos que envolveram a realização de

atividade física, se constituiu como uma estratégia utilizada *algumas vezes* por Sara em ambos os momentos.

**Tabela 26 - Modo de intervenção de Sara relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Disciplina***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas Vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Explicita as regras de conduta na aula.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
2 - Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	50	50	0	50	0	0	0	0	50	0
3 - Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
4 - Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.	50	0	50	50	0	0	0	0	0	50
5 - Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	0	0	100	50	0	0	0	0	0	50
6 - Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
7 - Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.	0	0	0	0	100	50	0	0	0	50
8 - Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	100	0	0	50	0	0	0	0	0	50
9 - Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	100	50	0	0	0	0	0	0	0	50
10 - Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.	100	0	0	0	0	50	0	0	0	50
11 - Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	0	0	0	0	100	50	0	0	0	50
12 - Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados.	50	0	50	50	0	0	0	0	0	50
13 - Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.	50	0	50	50	0	0	0	0	0	50

Efetivamente, os aspetos relacionados com a qualidade de ensino, associados ao sucesso no âmbito da dimensão clima, apresentaram uma frequência de ocorrência entre *algumas* e *muitas vezes* (tabela 27).

Do terceiro para o quarto momento verificou-se uma evolução que se traduziu na ocorrência mais sistemática de algumas das condições associadas à qualidade de ensino. Assim, apesar de Sara, no terceiro momento, *nunca* ter solicitado que os alunos apreciassem os seus sucessos, nem ter recorrido aos alunos mais aptos para ajudar os colegas, no quarto estas situações já se verificaram *algumas vezes*. Do mesmo modo, no terceiro momento, Sara *nunca* havia interagido com os alunos acerca de assuntos pessoais, contudo alterou esta condição no quarto momento, já a realizando *algumas vezes*. No último momento, acompanhou *muitas vezes* a prática dos alunos com mais dificuldades apesar de, no terceiro momento, o ter efetuado com menos frequência. De forma similar, no quarto momento, Sara interagiu individualmente com os alunos acerca da sua participação em aula, revelando expectativas positivas, com maior frequência. Importa salientar que, nos dois momentos, a professora estagiária tratou sempre os alunos pelos seus nomes. Também, em ambos os momentos, as aulas foram todas organizadas

com diversas atividades a decorrer em simultâneo, tendo assegurado a interação com a maioria dos alunos.

**Tabela 27 - Modo de intervenção de Sara relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Clima***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Na apresentação das atividades de aprendizagem, refere a sua utilidade para os alunos.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
2 - Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
3 - Durante a prática de aprendizagem, acompanha as tarefas de maior complexidade.	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0
4 - Durante a prática de aprendizagem, acompanha os alunos com maior dificuldade.	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0
5 - Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	0	0	50	50	50	50	0	0	0	0
6 - Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	0	0	50	50	50	50	0	0	0	0
7 - Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
8 - Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
9 - Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0
10 - Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.	0	50	100	50	0	0	0	0	0	0
11 - Ajuda os alunos quando estes o solicitam.	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0
2 - Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
13 - Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
14 - Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	0	0	0	0	0	0	100	100	0	0
15 - Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	0	0	0	0	100	50	0	0	0	50
16 - Durante a aula, interage com os alunos sobre assuntos pessoais.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
17 - Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0
18 - Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0
19 - Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-
20 - Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-

<sup>a</sup> Nos itens 19 e 20 a escala é sim e não (em vez de sempre e nunca)

### 1.4.3 Perceção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por Sara.

De um modo genérico podemos afirmar que os alunos da turma de Sara evidenciaram que as condições criadas pela estagiária nas aulas, correspondentes aos dois momentos, foram consonantes com uma perspetiva de eficácia.

No que respeita à introdução das atividades de aprendizagem, a maioria dos alunos apontou que a generalidade dos aspetos associados à eficácia de ensino teve uma frequência elevada (*bastantes vezes e sempre ou quase sempre*) em ambos os momentos (tabela 28). Constituíram-se como exceção o pedido de resposta por parte dos alunos mediante o

questionamento do professor e a utilização de um tempo reduzido para a explicação das tarefas de aula.

**Tabela 28 - Percepção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de Instrução: *Introdução das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Quando o meu professor apresentava o que íamos fazer na aula eu estava atento.	0.00	5.00	9.09	5.00	50.00	50.00	40.91	40.00
2 - Quando o meu professor fazia perguntas sobre o que íamos fazer na aula eu pedia para responder.	22.73	15.00	45.45	50.00	22.73	15.00	9.09	20.00
5 - Quando apresentava a aula o meu professor explicava as coisas dos exercícios a que tínhamos de dar mais atenção.	0.00	0.00	4.55	0.00	59.09	45.00	36.36	55.00
6 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava como é que as diferentes partes da aula se interligavam.	0.00	0.00	13.64	0.00	45.45	45.00	40.91	55.00
7 - Quando nos explicava o que ia ser a aula o meu professor fazia os exercícios para nos mostrar o que tínhamos que aprender.	0.00	20.00	9.52	25.00	47.62	15.00	42.86	40.00
8 - Quando o meu professor apresentava os exercícios da aula eu ficava sem dúvidas sobre o que íamos fazer.	0.00	15.00	13.64	15.00	59.09	45.00	27.27	25.00
10 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava porque é que a maneira como organizava a aula nos fazia aprender melhor.	4.55	5.00	13.64	5.00	59.09	50.00	22.73	40.00
44 - O meu professor gastava pouco tempo a explicar os exercícios que se iam fazer na aula.	54.55	40.00	13.64	20.00	31.82	20.00	0.00	20.00

A conjugação dos resultados decorrentes de diversas fontes permite-nos verificar que elevadas frequências, referentes à percepção dos alunos acerca da ocorrência dos aspetos relativos à eficácia de ensino, corresponderam a uma elevada autoeficácia de Sara nessas atividades.

Constituíram-se como exceção os aspetos relativos à qualidade de ensino que a maioria dos alunos referiu ocorrerem *nunca ou quase nunca e poucas vezes*, em ambos os momentos. A este propósito, importa destacar que, em concordância com a baixa autoeficácia manifestada por Sara, também a maioria dos alunos considerou que a realização da apresentação das atividades em períodos de tempo reduzidos foi pouco frequente no terceiro momento. Contudo a percepção da maioria dos alunos relativamente a esta questão manteve-se no quarto momento, embora a autoeficácia da professora estagiária tenha aumentado. Apesar de a maioria os alunos ter manifestado que respondia de forma voluntária às questões da professora *poucas vezes*, Sara evidenciou uma elevada autoeficácia relativamente a esta tarefa nos dois momentos. A percepção dos alunos de que, no quarto momento, explicava como é que as diferentes partes da aula se interligavam - de forma mais frequente do que no terceiro momento - encontra-se de acordo com o aumento da sua autoeficácia relativamente a esta tarefa. A percepção dos alunos relativamente à sua atenção durante a instrução foi consonante com os elevados níveis de

congruência na tarefa apresentada nos dois momentos considerados. A baixa percepção de respostas, mediante questionamento da professora estagiária, parece contrastar com o elevado nível de responsabilização que caracterizou o quarto momento. Contudo o pressuposto de voluntarismo para a resposta às questões colocadas pela própria pode constituir-se como uma explicação para a dissonância verificada.

No que se refere ao acompanhamento das atividades de aprendizagem nos dois momentos, a maioria dos alunos percebeu que Sara utilizava *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* as condições associadas à eficácia (tabela 29). Constituíram-se como exceção a esta tendência a percepção da maioria dos alunos, no terceiro momento, relativamente a dois dos aspetos associados à qualidade de ensino. Assim, neste período os alunos consideraram que a professora estagiária os corrigia *poucas vezes* durante toda a aula e que lhes pedia para explicar como é que eles estavam a fazer os exercícios, também com pouca frequência.

**Tabela 29 - Percepção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de Instrução:  
*Acompanhamento das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
3 - Quando o meu professor me pedia eu ajudava-o na aula.	0.00	0.00	9.09	20.00	40.91	20.00	50.00	60.00
16 - Na aula o meu professor conseguia observar toda a turma ao mesmo tempo.	4.55	0.00	27.27	5.00	50.00	70.00	18.18	25.00
17 - Quando me corrigia, o meu professor dizia-me o que estava a fazer bem e o que estava a fazer mal.	0.00	5.00	0.00	0.00	45.45	35.00	54.55	60.00
18 - O meu professor ia-me corrigindo durante toda a aula.	9.09	0.00	36.36	35.00	31.82	40.00	22.73	25.00
19 - Quando eu e os meus colegas tínhamos a mesma dificuldade nos exercícios, o meu professor corrigia-nos a todos ao mesmo tempo, em vez de corrigir um de cada vez.	18.18	0.00	22.73	25.00	31.82	25.00	27.27	50.00
20 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me porque é que eu estava a fazer bem ou a fazer mal os exercícios.	0.00	5.00	0.00	10.00	50.00	30.00	50.00	55.00
21 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me como é que deveria realizar os exercícios para não voltar a fazer mal.	0.00	5.00	0.00	5.00	36.36	25.00	63.64	65.00
22 - Depois de me corrigir o meu professor ficava junto de mim a ajudar-me até que eu fizesse bem.	9.09	0.00	18.18	20.00	59.09	45.00	13.64	35.00
24 - Quando eu estava a realizar os exercícios o meu professor pedia-me para eu explicar como é que eu os estava a fazer.	9.09	10.00	54.55	10.00	27.27	60.00	9.09	20.00
25 - Durante a aula o meu professor fazia perguntas sobre os exercícios a quase todos os alunos.	4.55	15.00	27.27	10.00	22.73	60.00	45.45	15.00
26 - Quando me fazia perguntas o meu professor esperava para que eu pudesse pensar e dar a resposta.	4.55	5.00	18.18	5.00	59.09	55.00	18.18	35.00
42 - Durante a aula o meu professor conseguia dar atenção às várias coisas que se passavam.	0.00	5.00	9.09	5.00	54.55	50.00	36.36	40.00
43 - Durante os exercícios eu esforçava-me por aprender.	0.00	0.00	13.64	10.00	40.91	40.00	45.45	50.00
58 - Durante os exercícios o meu professor dizia-me que o que estava aprender era importante para mim.	4.55	10.00	9.09	10.00	63.64	45.00	22.73	35.00

Comparando os dois momentos em análise, verifica-se que a percepção dos alunos relativamente à ocorrência de alguns dos aspetos relacionados com a eficácia de ensino foi superior no quarto momento. Nesta altura os alunos perceberam que Sara lhes pedia para explicar como estavam a realizar as tarefas de aprendizagem e corrigia-os durante a aula *bastantes vezes*. Paralelamente, os alunos consideraram que a professora estagiária fornecia *sempre ou quase sempre* feedback à turma, quando o erro realizado pelos diferentes alunos era similar. Contrariamente, a maioria dos alunos indicou que Sara, no quarto momento, questionava com menos frequência a generalidade dos alunos acerca das tarefas de aula.

Confrontando a percepção dos alunos relativamente aos aspetos associados à qualidade de ensino no acompanhamento das situações de aprendizagem com a autoeficácia de Sara nas mesmas tarefas, constatamos que, de um modo global, existe concordância entre ambos, uma vez que elevadas frequências de ocorrência dos aspetos referentes à qualidade de ensino corresponderam a elevados níveis de autoeficácia de Sara. Tal não se verificou relativamente aos aspetos associados à eficácia de ensino, que os alunos consideraram que ocorriam de modo pouco frequente no terceiro momento, uma vez que Sara apresentou uma elevada autoeficácia nas tarefas correspondentes. Paralelamente constou-se que, embora em ambos os momentos os alunos tenham considerado que Sara se deslocava e posicionava de forma a garantir o controlo de toda a turma durante a aula, e que geria o fornecimento de feedback em função do número de alunos que apresentavam dificuldades similares, Sara, no terceiro momento, sentiu-se pouco capaz no desenvolvimento destas atividades. O mesmo se verificou relativamente à concretização do ciclo de feedback até que as atividades fossem realizadas com sucesso por parte dos alunos.

A análise conjunta das percepções dos alunos e os resultados das observações realizadas permitem-nos estudar o seu nível de consonância.

A percepção dos alunos relativamente ao acompanhamento implementado por Sara evidenciou-se favorável. Para tal, terá contribuído a responsabilização assegurada por aquela, em ambos os momentos, que foi caracterizada pela preponderância de feedback. No quarto momento o facto de ter ocorrido responsabilização por avaliação, sem que Sara tenha descurado o fornecimento de feedback, poderá ter contribuído para que os alunos apresentassem uma percepção globalmente mais favorável dos aspetos referentes à qualidade de ensino, ao nível do acompanhamento das tarefas de aprendizagem.

A elevada percepção de esforço dos alunos relativamente ao alcance de aprendizagem é concordante com a proporção de tempo na tarefa, durante as tarefas práticas (75.33% e 95.12%,

respetivamente) e com a percepção dos alunos relativamente às tarefas propostas pela professora nas aulas de Educação Física: 63.64% dos alunos afirmou que a turma gostava muito das tarefas propostas por Sara.

Analisando a percepção dos alunos quanto à frequência dos aspetos associados à qualidade de ensino referentes à avaliação final das tarefas de aprendizagem, conjuntamente com a autoeficácia de Sara, constatamos que o baixo nível de dificuldade no quarto momento está, globalmente, em articulação com a frequência de comportamentos percecionados pelos alunos (tabela 30). Contudo, no terceiro momento, apesar de a maioria dos alunos considerar que *poucas vezes* dava a sua opinião acerca da aula, quando Sara o solicitava, e que a professora estagiária projetava as aprendizagens para a aula subsequente de forma diminuta, Sara apresentou uma elevada autoeficácia relativamente a ambas as atividades. No quarto momento, a percepção dos alunos acerca da frequência de ocorrência destas atividades elevou-se, assistindo-se, assim, a uma maior conformidade entre a percepção dos alunos e o sentimento de capacidade de Sara.

**Tabela 30 - Percepção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de Instrução: *Avaliação das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
4 - No final quando o meu professor me pedia a opinião sobre a aula eu dava-a.	4.55	10.00	40.91	10.00	31.82	25.00	22.73	55.00
29 - No final da aula o meu professor dizia o que íamos aprender na aula seguinte.	31.82	10.53	36.36	42.11	9.09	42.11	22.73	5.26
36 - No final da aula o meu professor dizia o que é que tinha sido mais importante nos exercícios que tínhamos estado a aprender.	4.55	15.00	13.64	0.00	54.55	45.00	27.27	40.00
38 - No final da aula o meu professor dizia para que é que tínhamos estado a aprender aqueles exercícios.	0.00	5.00	9.09	5.00	59.09	60.00	31.82	30.00
39 - No final o meu professor dizia aquilo que eu e os meus colegas tínhamos ou não conseguido aprender na aula.	0.00	0.00	13.64	5.26	40.91	52.63	45.45	42.11

No terceiro momento os alunos consideraram que expressavam a sua opinião acerca da aula com pouca frequência. Tal facto poderá estar relacionado com a circunstância de 50.00% do tempo em avaliação final não se ter caracterizado pela existência de responsabilização. Esta situação inverteu-se no quarto momento (100.00% do tempo de avaliação final com responsabilização), o que parece ter desencadeado implicações relevantes ao nível da percepção dos alunos, uma vez que a maioria referiu que no final da aula dava a sua opinião acerca da mesma, quando tal era solicitado pela professora. A especificidade da informação percecionada no quarto momento pelos alunos, nos períodos finais de atividade, terá contribuído para a congruência da sua atividade nesta tipologia de tarefas no mesmo período (100.00% de tempo na tarefa em atividades de avaliação final).



A maioria dos alunos, em ambos os momentos, revelou que os aspetos relativos à qualidade de ensino, associados à organização, ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 31). Esta percepção encontra-se em consonância com a autoeficácia revelada por Sara relativamente às atividades inerentes à organização. Constituiu-se como exceção o facto de os alunos, no terceiro momento, terem percecionado que chegavam à aula *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* à hora combinada e Sara ter-se sentido pouco capaz na garantia da pontualidade dos alunos. Uma comparação entre os dois momentos permite-nos verificar que houve uma tendência para uma ligeira diminuição na percepção da frequência relativamente a algumas atividades inerentes à organização.

**Tabela 31 - Percepção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de Organização**

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Alunos</b>								
14 - Quando explicava os exercícios o meu professor chamava-me a atenção para evitar que eu corresse o risco de me magoar.	4.55	5.00	13.64	5.00	45.45	40.00	36.36	50.00
15 - Quando o meu professor pedia eu mudava rapidamente entre os exercícios.	4.55	5.00	0.00	10.00	50.00	45.00	45.45	40.00
30 - Quando o meu professor nos chamava eu ia rapidamente para junto dele.	0.00	0.00	18.18	10.53	36.36	63.16	45.45	26.32
32 - Eu chegava à aula à hora combinada.	0.00	5.00	18.18	5.00	40.91	55.00	40.91	35.00
34 - Quando o meu professor parava a aula eu percebia logo se ele queria que eu fosse para junto dele; se queria que eu mudasse de exercício ou se queria que eu ficasse onde estava para o ouvir.	4.55	5.00	4.55	10.00	40.91	45.00	50.00	40.00
35 - Quando o meu professor pedia eu e os meus colegas formávamos os grupos rapidamente.	0.00	0.00	22.73	10.00	45.45	60.00	31.82	30.00
37 - Quando eu colaborava na aula o meu professor mostrava que tinha ficado satisfeito comigo.	4.55	15.00	9.09	10.00	40.91	45.00	45.45	30.00
59 - O meu professor corrigia-me a mim ou aos meus colegas sem interromper a aula.	9.52	0.00	19.05	10.00	42.86	50.00	28.57	40.00
<b>Espaços e Equipamentos</b>								
12 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material rapidamente.	0.00	5.00	4.55	0.00	45.45	40.00	50.00	55.00
13 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material corretamente.	0.00	0.00	4.55	5.00	45.45	40.00	50.00	55.00
<b>Tempo</b>								
27 - Durante a aula eu estava a maior parte do tempo a realizar os exercícios.	4.55	10.00	31.82	15.00	45.45	45.00	18.18	30.00
33 - O meu professor registava as faltas sem gastar tempo.	0.00	0.00	9.09	5.26	50.00	42.11	40.91	52.63

A percepção dos alunos de que realizavam com bastante ou muita frequência as tarefas inerentes à organização, tendo um dispêndio de tempo mínimo, encontram-se em consonância com os elevados níveis de coerência da tarefa manifestados pelos alunos nas atividades organizativas de aula.

Em ambos os momentos, a maioria dos alunos considerou que quase a totalidade dos aspetos relativos à eficácia de ensino referentes ao clima ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 32). A exceção e esta tendência verificou-se no terceiro momento,

tendo a maioria dos alunos manifestado que gostava *poucas vezes* dos exercícios de aula e Sara explicitava a pertinência dos exercícios de forma pouco frequente. No quarto momento, a maioria dos alunos referiu que a professora *nunca ou quase nunca* solicitava a amizade e simpatia entre os alunos. Nos dois momentos a generalidade dos alunos mencionou que a professora falava consigo acerca dos seus gostos e assuntos pessoais com pouca frequência.

**Tabela 32 - Perceção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de *Clima***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Aluno-Tarefa</b>								
9 - Quando o meu professor apresentava os exercícios que íamos fazer na aula dizia para que é que eles serviam.	13.64	10.00	31.82	5.00	31.82	50.00	22.73	35.00
31 - Eu gostava muito dos exercícios da aula.	18.18	10.00	36.36	25.00	31.82	60.00	13.64	5.00
41 - O meu professor perguntava-me o que é que eu pensava e sentia da aula.	4.55	5.00	9.09	10.00	50.00	55.00	36.36	30.00
62 - Nos exercícios mais difíceis o meu professor fazia com que eu continuasse a tentar.	0.00	5.00	9.09	0.00	18.18	35.00	72.73	60.00
63 - O meu professor dizia-me que eu era capaz de aprender coisas difíceis.	18.18	5.00	0.00	5.00	18.18	25.00	63.64	65.00
<b>Professor-Aluno</b>								
40 - Quando eu dizia ao meu professor o que pensava e sentia sobre a aula ele ouvia-me e interessava-se pelas minhas opiniões.	9.09	10.00	18.18	10.00	54.55	60.00	18.18	20.00
53 - O meu professor mostrava que gostava da matéria que nos ensinava.	0.00	10.00	0.00	0.00	27.27	45.00	72.73	45.00
54 - Na aula eu tinha confiança no meu professor.	0.00	5.00	9.09	5.00	31.82	40.00	59.09	50.00
55 - Durante a aula o meu professor dizia-me que achava que eu era capaz de aprender.	0.00	0.00	4.55	15.00	45.45	30.00	50.00	55.00
56 - Na aula o meu professor tratava-me a mim e aos meus colegas da mesma maneira.	13.64	0.00	0.00	5.00	22.73	40.00	63.64	55.00
57 - O meu professor falava comigo sobre os meus gostos e assuntos pessoais mesmo quando não tinham a ver com a aula.	54.55	20.00	27.27	40.00	13.64	25.00	4.55	15.00
60 - Quando o meu professor me corrigia era para me ajudar.	0.00	0.00	4.55	0.00	18.18	40.00	77.27	60.00
<b>Aluno-Aluno</b>								
11 - O meu professor pedia-me que eu fosse simpático e amigo com todos os meus colegas.	22.73	40.00	22.73	15.00	18.18	20.00	36.36	25.00
45 - Nos exercícios eu e os meus colegas ajudávamo-nos uns aos outros mesmo quando uns eram melhores e outros piores.	0.00	0.00	18.18	20.00	36.36	35.00	45.45	45.00

Embora Sara, no terceiro momento, tenha evidenciado uma baixa autoeficácia na relação entre os alunos, estes consideraram que *sempre ou quase sempre* existia um espírito de entreajuda entre alunos com diferentes níveis de capacidade. Apesar disso, muitos dos alunos consideraram que Sara incitava o relacionamento positivo entre os alunos, de forma explícita, com pouca frequência.

Ainda que a professora estagiária tenha expressado uma baixa autoeficácia relativamente à sua intervenção no sentido de garantir a formulação de expectativas positivas por parte dos alunos, no terceiro momento, os discentes afirmaram que Sara referia *sempre ou quase sempre* que eles possuíam capacidades para aprender atividades complexas. No quarto momento, Sara

manifestou uma baixa perceção de eficácia relativamente à sua interação com os alunos, no sentido de garantir a manifestação das suas opiniões sobre a aula, sendo que grande parte destes referiu que a professora os questionava acerca do que pensavam e sentiam relativamente às aulas.

As perceções dos alunos, quando comparadas com os dados da observação das aulas, revelaram-se pouco consistentes quanto a algumas questões. Neste âmbito, embora os alunos, nos dois momentos, tenham referido que Sara mencionava a utilidade dos exercícios de aula *bastantes vezes*, tal observou-se de modo menos sistemático. Paralelamente, apesar de os alunos, maioritariamente, terem manifestado que o professor solicitava a sua opinião acerca das aulas *bastantes vezes*, os resultados decorrentes das observações mostram que tal só ocorreu ocasionalmente em ambos os momentos. Do mesmo modo, embora a maioria dos alunos tenha mencionado que Sara evidenciava interesse acerca das suas opiniões sobre as aulas *bastantes vezes*, nas aulas observadas, tal só se concretizou *algumas vezes*. Através da análise das aulas foi possível verificar que intervinha *algumas ou muitas vezes*, expressando expectativas positivas acerca da participação dos alunos, algo que, na perceção da generalidade dos discentes, ocorria com maior frequência. Embora a maioria da turma tenha indicado que a cooperação entre os alunos, com diferentes níveis de habilidade, ocorria *sempre ou quase sempre*, nas aulas observadas, Sara recorreu à utilização dos alunos mais hábeis para ajudar os alunos com mais dificuldades apenas no quarto momento e com pouca frequência (*algumas vezes*).

Em paralelo, a consonância entre a perceção dos alunos e os dados das aulas observadas também se constituiu como uma realidade. Deste modo, a circunstância de os alunos referirem que a professora, nas interações que estabelecia consigo tinha *sempre ou quase sempre* a intenção de os ajudar, encontra-se em consonância com o facto de se ter observado que, fundamentalmente no quarto momento, Sara ajudava *muitas vezes* os alunos quando estes o solicitavam. Em paralelo, verificou-se que, na interação da professora estagiária com os alunos, era *muitas vezes* utilizado um discurso substantivo. Na mesma linha de articulação, a maioria dos alunos indicou que a professora evidenciava expectativas positivas acerca da aprendizagem de atividades complexas com elevada frequência e, em ambos os momentos, foi possível observar em aula que Sara acompanhava *muitas vezes* as tarefas de maior complexidade. A generalidade dos alunos referiu que a professora demonstrava gosto pelo que ensinava frequentemente e, nas aulas observadas, Sara expressou sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem. Nos dois momentos, a maioria dos alunos referiu que a professora tratava todos os alunos da mesma maneira, tendo sido possível verificar, nas aulas observadas, que Sara muitas vezes reagia de forma similar a comportamentos inapropriados idênticos. Em

consonância com o referido pelos alunos, pôde observar-se que a professora estagiária, no terceiro momento, não interagiu com os alunos acerca de assuntos pessoais, tendo tal ocorrido apenas *algumas vezes*, no quarto momento.

Em ambos os momentos a maioria dos alunos da turma considerou que os aspetos relacionados com a qualidade de ensino, associados à disciplina, ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 33). Foi possível verificar que, no quarto momento, a percepção dos alunos relativamente aos aspetos associados à qualidade de ensino, inerentes à disciplina foi, em algumas situações, mais favorável. Nesta perspetiva, no quarto momento, os alunos consideraram que respeitavam, com maior frequência, as regras que tinham sido combinadas. Paralelamente foram da opinião que, de forma sistemática, quando adotavam comportamentos inadequados, o castigo implementado pela professora não influenciava a sua opinião acerca das aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, a maioria da turma indicou que Sara, perante a ocorrência desses comportamentos, *sempre ou quase sempre*, conseguia convencer os alunos a não adotarem novamente esses comportamentos e resolvia os problemas daí decorrentes, mantendo um bom ambiente de aula.

**Tabela 33 - Percepção dos alunos das aulas de Sara sobre as condições de *Disciplina***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Promoção</b>								
46 - As regras das aulas eram combinadas entre o meu professor e os alunos.	4.76	25.00	14.29	5.00	47.62	45.00	33.33	25.00
47 - Durante a aula eu respeitava as regras que tinham sido combinadas.	0.00	5.00	9.09	15.00	50.00	35.00	40.91	45.00
49 - Durante a aula o meu professor lembrava-me das regras combinadas.	9.52	5.00	4.76	10.00	71.43	45.00	14.29	40.00
50 - Quando eu me portava mal o meu professor resolvia o problema mantendo um bom ambiente na aula.	9.09	10.00	13.64	10.00	40.91	20.00	36.36	60.00
51 - Durante a aula o meu professor mostrava-se contente quando eu me portava bem.	13.64	5.00	9.09	10.00	36.36	40.00	40.91	45.00
52 - Quando os meus colegas queriam que eu me portasse mal como eles eu continuava o que estava a fazer.	4.55	5.00	27.27	15.00	36.36	40.00	31.82	40.00
<b>Remediação</b>								
23 - Quando eu me portava mal o meu professor pedia-me que dissesse o que tinha feito e porque é que tinha tido aquele comportamento.	13.64	10.00	31.82	15.00	40.91	55.00	13.64	20.00
28 - Quando eu me portava mal e o meu professor me castigava eu mantinha a minha opinião sobre as aulas de Educação Física.	18.18	5.00	9.09	10.00	40.91	25.00	31.82	60.00
48 - Depois de me ter portado mal eu reconhecia o que tinha prejudicado com esse comportamento.	4.55	5.00	22.73	5.00	40.91	50.00	31.82	40.00
61 - Quando me portava mal o meu professor convencia-me para não tornar a fazer aquilo.	4.55	5.00	9.09	5.00	40.91	35.00	45.45	55.00

A autoeficácia revelada por Sara relativamente à disciplina encontra-se em consonância com a percepção dos alunos acerca da intervenção da estagiária. De um modo mais específico, o aumento da percepção de competências de Sara do terceiro para o quarto momento, em particular

quanto à disciplina, correspondeu a uma percepção dos alunos de que esses comportamentos ocorriam com maior frequência.

A análise cruzada entre a percepção dos alunos e os resultados da observação das aulas de Sara permite-nos verificar a concomitância de acordo e de desarticulação relativamente às atividades inerentes à dimensão disciplina. Esta coexistência fundamenta-se na circunstância de existirem condições de ensino observadas que estão ajustadas às percepções manifestadas pelos alunos e de, paralelamente, sermos confrontados com situações em que tal não se verifica. Assim, embora através das aulas observadas se tenha constatado que Sara explicava as regras de conduta *nunca ou algumas vezes*, em ambos os momentos os alunos mencionaram que Sara o realizava *bastantes vezes*. Apesar de, nas aulas observadas, a professora ter reforçado os comportamentos adequados dos alunos, apenas *algumas vezes*, a maioria, em ambos os momentos, mencionou que a professora demonstrava *sempre ou quase sempre* o seu contentamento mediante o comportamento adequado dos alunos. A generalidade referiu que, ao incorrerem em comportamentos de indisciplina, a professora solicitava a explicação do sucedido *bastantes vezes*, contudo nas aulas observadas, esta ação não foi registada. Importa destacar que, no quarto momento, a inexistência desta tipologia de comportamentos, por parte da professora, esteve associada à ausência de comportamentos desadequados numa das aulas em análise. Embora Sara tenha recorrido *algumas vezes* à utilização de castigos que utilizavam a atividade física como forma de punição, a maioria dos alunos mencionou que, mediante os castigos implementados pela professora, o gosto pelas aulas de Educação Física era mantido com muita frequência. Este facto pode estar associado à circunstância de os alunos não identificarem a punição através de atividade física como um elemento comprometedor do seu gosto pelas aulas de Educação Física.

#### **1.4.4 Análise global da qualidade de ensino de Sara na terceira fase.**

Uma comparação relativa à qualidade de ensino, nos dois momentos considerados, permite-nos salientar diferenças nas condições de ensino criadas por Sara. Contudo, importa salientar que já no terceiro momento esta apresentou indicadores que traduzem elevada qualidade de ensino.

No que respeita à informação inicial, destaca-se o facto de o tempo dedicado à transmissão de informação explícita ter dominado em ambos os momentos, embora com maior expressão no terceiro (81.23% e 75.05% no terceiro e quarto momento respetivamente). Paralelamente, a comunicação da informação de forma mista dominou nos dois momentos, tendo também sido superior no terceiro (74.78% e 53.23% no terceiro e quarto momento respetivamente). O tempo alocado à transmissão de informação com responsabilização foi

claramente superior no quarto momento (80.16%), quando comparado com o terceiro (46.28%). A percentagem de tempo que os alunos permaneceram na tarefa, durante estes períodos, foi de 100.00% no quarto momento tendo, no terceiro momento, atingindo valores já muito próximos deste (97.73%).

Nos episódios respeitantes à avaliação final das aprendizagens, no quarto momento, o tempo em tarefas com responsabilização foi superior ao verificado no terceiro momento (50.00% e 100.00% no terceiro e quarto momento, respetivamente). Paralelamente, o tempo em que os alunos permaneceram na tarefa foi superior no último momento (100.00%).

Relativamente à instrução prática constatou-se que a sua vertente cognitiva foi superior no quarto momento, como resultado da realização do teste *Vaivém* numa das aulas que integraram este período. O contexto organizativo por áreas diferenciou-se em ambos os momentos, tendo sido quase exclusivo no terceiro momento, embora no quarto tenha havido uma distribuição temporal similar entre esta tipologia de organização e a estruturação por grupos/tarefas. A responsabilização ao aluno não visado, bem como a responsabilização por feedback, para além de terem assumido uma distribuição similar, decresceram entre os dois momentos. A responsabilização por avaliação ocorreu no quarto momento, embora não se tenha verificado no terceiro momento. A congruência da atividade dos alunos foi claramente superior no quarto momento ao atingir 95.12% do tempo total de instrução prática.

Verificou-se uma diminuição no tempo alocado à organização. Proporcionalmente, o tempo dedicado à manipulação de material e à transição decresceu, tendo aumentado a percentagem de tempo na formação de grupos. Em ambos os momentos, a maior proporção de tempo de organização respeitou a tarefas de transição. Independentemente da tipologia das tarefas organizativas, a congruência dos alunos nas atividades foi igual ou próxima de 100% nos dois momentos considerados. Quanto à dimensão disciplina associada ao sistema social, verificou-se um investimento globalmente reduzido ao nível das estratégias preventivas e remediativas. Contudo esta ausência parece estar relacionada com o momento do ano letivo em que os dados foram recolhidos, uma vez que, neste período, o sistema de tarefas de gestão era estável nas aulas lecionadas por Sara, dado que o programa de ação por si implementado era acolhido e assumido pelos alunos. Esta consonância entre as intenções de Sara e as dos alunos da turma levou a que os comportamentos de indisciplina fossem residuais e, quando ocorriam, eram prontamente solucionados pela professora, retomando-se o programa de ação inicialmente estabelecido. No que respeita ao clima, Sara garantiu que este era propício à aprendizagem, caracterizando-se por uma forte componente associada à promoção do clima aluno-matéria. O investimento no clima entre alunos não se evidenciou como algo preponderante, o que poderá

ter limitado o alcance de uma melhor qualidade de ensino. O clima entre Sara e os seus alunos foi primordialmente desenvolvido através das relações estabelecidas em torno das tarefas de aprendizagem. Neste âmbito a relação pessoal professor-aluno não se assumiu explicitamente. Para tal terá contribuído o facto de Sara, no início do estágio, ter interpretado que uma aproximação pessoal aos alunos comprometeria a sua autoridade e, consequentemente, a capacidade de implementação das condições de ensino inerentes à sua qualidade.

A generalidade dos alunos considerou que a maioria dos aspetos referentes à eficácia de ensino era sistematicamente assegurada por Sara. Contudo existiram algumas exceções a esta tendência que se prenderam com a voluntariedade dos alunos para responder às questões colocadas por Sara no decorrer da instrução inicial, à brevidade na explicação das tarefas de aula e à informação projetiva das atividades a desenvolver em aulas futuras. Paralelamente, os alunos de Sara consideraram que, em ambos os momentos, a professora falava de forma pouco frequente acerca dos assuntos pessoais e gostos dos alunos.

### **1.5 Triangulação dos Dados da Sara decorrentes das Diferentes Fontes de Dados**

A triangulação dos resultados decorrentes da observação das aulas, da perceção de eficácia dos alunos e da autoeficácia de Sara evidencia uma coerência global que se caracteriza por uma elevada autoeficácia e o predomínio de indicadores de intervenção associados a uma elevada qualidade. Assim, a perceção de elevada eficácia de Sara, face à sua intervenção ao nível das dimensões de ensino de instrução, organização, clima e disciplina foram verificadas através dos resultados decorrentes da observação de aulas. De uma forma mais específica, o elevado nível de clareza e de responsabilização da instrução de Sara traduziu-se num comprometimento constante dos alunos, relativamente às tarefas de aprendizagem, expresso na congruência da sua atividade face ao proposto pela professora estagiária. Paralelamente, a implementação eficaz de rotinas organizativas constituiu-se como uma realidade visível na congruência da atividade dos alunos, nesta tipologia de tarefas. No que respeita às dimensões clima e disciplina, Sara, através de um desenvolvimento progressivo do seu sentimento de capacidade foi fortalecendo a sua assertividade com recurso à promoção da disciplina e da remediação consistente de comportamentos dissonantes com as regras estabelecidas. Esta tipologia de atuação fez com que, nas aulas lecionadas por Sara no decorrer do último momento, os comportamentos de indisciplina fossem quase inexistentes. Importa, no entanto, salvaguardar que neste processo de construção de um quadro de normas, regras e rotinas, Sara recorreu, mesmo que pontualmente, à coação, utilizando para tal a utilização de castigos relacionados com a prática de atividade

física. Nesta perspectiva, a atuação de Sara parece ter-se repercutido positivamente nas conquistas a curto prazo, contudo as implicações da utilização desta tipologia de punição a médio e longo prazo poderão constituir-se como adversas à concretização das finalidades da Educação Física, associadas ao gosto e autonomia na prática de atividade física por parte dos alunos.



## **2 Relatório do Caso de Pedro**

No início da realização do presente estudo, o professor estagiário Pedro tinha 23 anos e frequentava o quinto e último ano da Licenciatura em Educação Física. Havia desenvolvido outras atividades profissionais ao nível do Futebol, enquanto treinador dos escalões de formação em diferentes contextos socioeconómicos.

Esta experiência profissional contribuiu positivamente para o seu sentimento de capacidade no decorrer do estágio, fundamentalmente pela experiência que adquiriu na relação com os alunos:

as vivências que eu tive o ano passado ajudaram agora no estágio, principalmente na interação com os alunos (....) Eu atuava sobre os alunos e tentava sempre não manter esse distanciamento professor - aluno. E efetivamente trouxe-me grandes benefícios o ano passado e está-me a trazer benefícios agora. Porque eu acho que consigo ter a turma a ajudar-me nas minhas tarefas de aula e consigo ter a turma sem comportamentos de desrespeito, que eu acho (...) que eles têm imenso respeito por mim.

(Pedro, Entrevista 1)

### **2.1 A Escola e o Núcleo de Estágio de Pedro**

A Escola onde Pedro realizou o estágio pertencia a uma área suburbana e tinha uma população discente de 881 alunos integrados no ensino básico nos primeiro, segundo e terceiro ciclos. Em conformidade com o Projeto Educativo do Agrupamento, no ano em que o presente estudo foi desenvolvido, 44% dos alunos do agrupamento usufruía dos serviços de ação social escolar.

Relativamente às instalações destinadas ao ensino da Educação Física, a escola possuía um ginásio e um pavilhão gimnodesportivo como espaços interiores, dispondo igualmente de um espaço exterior. Para as aulas de Educação Física estas infraestruturas eram organizadas em três espaços: dois interiores e um exterior. Os espaços interiores correspondiam ao pavilhão gimnodesportivo e ao ginásio. O espaço exterior equivalia ao terceiro espaço disponível. Quando existia a impossibilidade de utilização do espaço exterior, nomeadamente devido a condições climáticas adversas, a turma que ocupava o pavilhão cedia metade desse espaço à turma que realizaria a aula no espaço exterior. O professor da turma podia ainda optar por utilizar uma sala de aula.

Deste modo, a gestão dos espaços implementada garantia a possibilidade de ocorrência de aulas de Educação Física para todas as turmas, independentemente da possibilidade do espaço exterior reunir as condições adequadas à lecionação.

Pedro estava integrado num núcleo de estágio constituído por cinco elementos: três estagiários e duas orientadoras, um de escola o outro de faculdade. Os colegas estagiários de Pedro eram ambos do género masculino. Tanto a orientadora de escola como a orientadora de faculdade possuíam experiência anterior de supervisão.

## 2.2 A Turma de Pedro

A turma pela qual Pedro ficou responsável pertencia ao nono ano. No início do ano era constituída por 23 alunos: 13 do género masculino e 10 do género feminino. No mês de outubro um dos alunos foi transferido para outra escola, ficando a turma com 22 alunos. A média de idades era de 14.6 ( $\pm 0.9$ ) anos tendo o aluno mais novo 14 anos e o mais velho 17. Cinco alunos da turma usufruíam de serviços de ação social escolar. No decorrer do ano letivo, nenhum dos alunos da turma foi alvo de processos disciplinares. Dos 22 alunos, dois ficaram retidos no final do ano letivo.

Os níveis de classificação que os alunos referiram ter obtido no ano transato a Educação Física<sup>5</sup> fazem-nos supor que a turma apresentava níveis de competência medianos na disciplina. Cinquenta e cinco por cento dos alunos mencionou ter obtido uma classificação de nível *três* no ano anterior, 30% referiu que havia tido nível *quatro* e 15% nível *cinco*.

No que diz respeito à prática de atividade física, a maioria da turma (55%) afirmou participar no Desporto Escolar e 40% mencionaram realizar prática desportiva fora da escola. Esta envolvia a prática de modalidades distintas, constituindo-se como exemplos o futebol, a natação e o ténis. Os contextos privilegiados para esta prática eram o clube desportivo e a rua/jardim, sendo que apenas um aluno efetuava essa prática de modo formal com competição. O tempo de prática desportiva semanal em contexto exterior à escola que os alunos da turma mencionaram realizar era de 3.7 horas/semana. Relativamente à disciplina de Educação Física, a maioria dos alunos de Pedro evidenciou ter um gosto elevado pela mesma, embora lhe tenham atribuído uma importância inferior (tabela 34).

**Tabela 34 - Perceção acerca da Educação Física dos alunos de Pedro**

Indicadores de perceção de gosto e importância da disciplina de Educação Física	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.1 - Gosto da disciplina de Educação Física.	0.00	10.00	20.00	45.00	25.00
2.2 - Considero a disciplina de Educação Física importante para a minha formação.	0.00	20.00	25.00	45.00	10.00
2.7 - A Disciplina de Educação Física é do meu agrado.	0.00	5.00	25.00	40.00	30.00
2.8 - Considero importante o que aprendo na aula de Educação Física.	0.00	10.00	30.00	50.00	10.00

<sup>5</sup> Os dados apresentados foram recolhidos a partir do “Questionário sobre as perceções dos alunos relativas à disciplina de Educação Física, à sua participação nas aulas e à participação da turma” (Anexo L)

Os alunos de Pedro consideraram-se entre medianos a muito competentes na realização das atividades propostas no âmbito da aula de Educação Física e da prática desportiva em geral (tabela 35).

**Tabela 35 - Perceção de competência dos alunos de Pedro**

Indicadores de perceção de competência pessoal	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.3 - Considero-me um(a) bom (boa) executante nas várias atividades de Educação Física.	0.00	0.00	55.00	40.00	5.00
2.4 - Considero-me um(a) aluno(a) com êxito (com sucesso) em Educação Física.	0.00	10.00	50.00	35.00	5.00
2.9 - Considero ser um(a) bom(boa) praticante desportivo(a) um(a) bom(boa) atleta.	0.00	15.00	45.00	35.00	5.00
2.10 - Considero que normalmente sou bem-sucedido(a) na aula de Educação Física.	0.00	0.00	50.00	45.00	5.00

A maioria da turma do professor estagiário referiu que procurava alcançar o sucesso e evitava o insucesso de modo muito frequente. No entanto, alguns alunos evidenciaram que estes objetivos não se constituíam como prioridade. Apesar de a generalidade da turma ter mencionado que o sucesso contribuía muito ou muitíssimo para a sua satisfação, também houve alunos que indicaram que este contributo era moderado. Quanto à relação entre o insucesso e a insatisfação, a maioria dos alunos afirmou que a primeira contribuía muito para a segunda, no entanto, 35.00% dos alunos afirmaram que esta ligação era moderada (tabela 36).

**Tabela 36 - Perceção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de Pedro**

Indicadores da perceção das atitudes face à aprendizagem	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.5 - Quando Participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em conseguir ter sucesso.	5.00	0.00	25.00	55.00	15.00
2.6 - Ter sucesso contribui para a minha satisfação na aula de Educação Física.	5.00	5.00	20.00	45.00	25.00
2.11 - Quando participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em evitar o insucesso.	0.00	10.00	35.00	45.00	10.00
2.12 - Ter insucesso contribui para a minha insatisfação nas aulas de Educação Física.	5.00	5.00	35.00	40.00	15.00

Relativamente às aulas de Educação Física, 70.00% dos alunos de Pedro consideraram que a turma era pouco ou nada indisciplinada. Paralelamente, a maioria dos alunos mencionou que a colaboração com o professor nas tarefas de aula era elevada.

O gosto pelas atividades de aula propostas por Pedro foi mediano para a maioria da turma, sendo que os restantes alunos referiram que gostavam *muito* das tarefas. No entanto, a perceção de competência da turma para a consecução dessas tarefas foi mais expressiva, sendo que a maioria dos alunos considerou que a turma era muito capaz na realização das tarefas propostas. Apesar de a maioria dos alunos mencionar que existia um clima de entreajuda entre colegas durante a aula de Educação Física, 30.00% apontaram que esta cooperação era apenas mediana. O sentimento de pertença ao grupo turma foi claramente elevado (tabela 37).

**Tabela 37 - Perceção sobre a turma dos alunos de Pedro**

Indicadores da perceção sobre a turma	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
5.1 - A minha turma é indisciplinada nas aulas de Educação Física.	10.00	60.00	30.00	0.00	0.00
5.2 - A minha turma colabora com o meu professor nas atividades das aulas de Educação Física.	0.00	0.00	15.00	75.00	10.00
5.3 - A minha turma gosta das atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	0.00	0.00	60.00	40.00	0.00
5.4 - A minha turma é boa nas atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	0.00	5.00	35.00	60.00	0.00
5.5 - Na minha turma ajudamo-nos uns aos outros durante as aulas de Educação Física.	0.00	10.00	30.00	40.00	20.00
5.6 - Eu gosto de pertencer a esta turma.	0.00	10.00	10.00	35.00	45.00

A turma de Pedro mostrou perspetivas diferentes relativamente ao que, na sua opinião, deve constituir-se como prioridade nas aulas de Educação Física. Assim, enquanto 45.00% dos alunos assumiram que a disciplina de Educação Física deveria ter uma orientação académica, 35.00% privilegiaram uma Educação Física com propósitos recreativos. Verificou-se, deste modo, uma valorização maioritária da aprendizagem centrada numa perspetiva eclética. Contudo, esta visão contrastou com outro grupo alargado de alunos que apontou que as aulas de Educação Física deveriam assumir um papel secundário no currículo, constituindo-se como uma atividade recreativa com a finalidade de satisfazer os alunos sem qualquer intenção inerente à aprendizagem. Importa salientar que 20.00% dos alunos foram da opinião que o desenvolvimento da condição física deveria constituir-se como a principal prioridade das aulas de Educação Física (tabela 38).

**Tabela 38 - Conceção de Educação Física dos alunos de Pedro**

	Primeira escolha (%)	Segunda escolha (%)	Terceira escolha (%)
3.1 – Pedagoga.	35.00	25.00	40.00
3.2 – Bióloga.	20.00	40.00	40.00
3.3 – Académica.	45.00	35.00	20.00

Em contraponto com a sua opinião acerca dos propósitos norteadores das aulas de Educação Física, uma clara maioria de alunos referiu que as aulas de Pedro assumiam uma orientação académica.

As preferências dos alunos, relativamente à tipologia e finalidades das aulas de Educação Física, evidenciaram pontos de cisão face ao que consideravam que melhor descrevia as aulas de Pedro. A este respeito destaca-se o facto de 35.00% dos alunos serem defensores de uma orientação pedagoga e de 10.00% terem reconhecido que esta orientação era a que melhor caracterizava as aulas de Pedro (tabela 39).

Tabela 39 - Percepção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de Pedro

Orientação pedagógica	Frequência relativa (%)
3.1 – Pedagoga.	10.00
3.2 – Biologista.	25.00
3.3 – Académica.	65.00

À dissonância apontada acresce o facto de as perspetivas académica e biologista terem assumido maior expressão na percepção relativamente às aulas lecionadas, quando comparadas com as preferências manifestadas pelos alunos.

## 2.3 Autoeficácia Específica e Experiências de Formação de Pedro

Na tabela 40 são identificados os níveis de autoeficácia atingidos por Pedro, ao longo do processo de estágio.

Tabela 40 - Autoeficácia específica de Pedro nos quatro momentos de estágio

Momento	Média	Desvio padrão
1.º	2.70	1.03
2.º	1.89	1.02
3.º	1.98	0.79
4.º	1.86	0.62

Constata-se que o valor mais elevado foi alcançado no primeiro momento, correspondendo esse a uma maior percepção de dificuldade e, consequentemente, a uma autoeficácia mais reduzida. Em contraponto, foi no final do estágio que Pedro apresentou o nível mais elevado de autoeficácia.

### 2.3.1 Autoeficácia específica de Pedro nas diferentes dimensões de ensino.

Considerando as diferentes dimensões de ensino, é possível verificarmos a alteração da autoeficácia específica de Pedro, durante os quatro momentos considerados no estudo deste conceito.

A autoeficácia inerente às tarefas da dimensão instrução teve alterações ao longo do processo de estágio, verificando-se um aumento claro da autoeficácia de Pedro entre o início e o final do estágio (tabela 41).

**Tabela 41 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: *Dimensão Instrução***

Dimensão Instrução	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Informação sobre as atividades de aprendizagem	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	3	2	2	3
	2 - Durante o período de apresentação da matéria, realizar perguntas aos alunos garantindo a sua participação voluntária.	3	3	2	2
	5 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos conheçam os seus pontos mais importantes.	3	1	2	2
	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	2	1	2	2
	7 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	3	1	1	2
	8 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades a realizar na aula.	3	1	1	2
	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	3	3	2	2
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	3	2	1	2
Acompanhamento das atividades de aprendizagem	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudem nas diferentes atividades da aula.	3	3	1	1
	16 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	2	1	3	2
	17 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam o que fazem bem e o que fazem mal.	3	3	2	2
	18 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação atualizada sobre como está a aprender.	3	2	3	2
	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	4	1	2	2
	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	3	2	3	2
	21 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro.	1	2	3	2
	22 - Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	2	3	3	3
	24 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma.	3	2	3	3
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	4	1	3	1
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas	4	4	3	2
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	3	2	3	2
	43 - Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	3	3	3	2
	58 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	2	1	2	2
Avaliação final das atividades de aprendizagem	4 - Interpelar os alunos no período de avaliação final da aula garantindo a sua participação.	4	3	2	2
	29 - Realizar a informação final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.	2	3	3	2
	36 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos identifiquem os aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem desenvolvida.	4	3	2	2
	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	4	4	3	2
	39 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	4	4	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

No que respeita à informação sobre as atividades de aprendizagem, a garantia da atenção dos alunos, durante os períodos de instrução, apesar de ter sido uma tarefa em que Pedro evidenciava maior autoeficácia no segundo e terceiro momentos, voltou a considerar-se menos capaz no final do estágio. Ao nível do acompanhamento das atividades de aprendizagem, o professor estagiário, no final do estágio, passou a percecionar-se como mais eficaz na generalidade das tarefas. Constituem-se como exceção tarefas relacionadas com a garantia da

compreensão e superação dos erros após fornecimento de feedback. A autoeficácia de Pedro, relativamente às tarefas de avaliação final, desenvolveu-se positivamente.

A reduzida autoeficácia manifestada por Pedro, no início do estágio, no que respeita à organização, tendeu a sofrer um acréscimo no decorrer do processo de estágio (tabela 42). Não obstante, no seu final, o professor estagiário apresentava uma menor autoeficácia na reunião rápida dos alunos e na garantia da sua atenção nos momentos de início de um novo episódio de aula.

**Tabela 42 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: Dimensão Organização**

Dimensão Organização	Ítems	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Espaços Equipamentos	12 - Organizar a aula garantindo uma rápida montagem ou desmontagem do material pelos alunos.	4	4	2	1
	13 - Organizar a aula garantindo uma correta montagem e desmontagem de material pelos alunos.	4	4	2	1
Alunos	14 - Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	2	1	3	2
	15 - Organizar os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.	4	1	2	2
	30 - Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	1	1	2	2
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	3	1	2	2
	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	4	3	2	3
	35 - Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	4	1	1	1
	37 - Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	3	2	2	2
	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	3	1	3	2
	27 - Organizar as atividades da aula garantindo a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.	3	2	2	1
Tempo	33 - Intervir de forma a garantir um registo de presenças rápido.	1	1	1	1

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Foi possível verificar que Pedro, durante o estágio, sempre se sentiu confiante na sua relação com os alunos e na relação dos alunos entre si (tabela 43).

O mesmo não se verificou no clima estabelecido entre os alunos e as tarefas de aprendizagem, sendo que uma baixa autoeficácia relativamente a algumas das tarefas permaneceu até ao final do processo.

Assim, Pedro manteve uma baixa perceção de competência na garantia de que os alunos atribuíam significado às tarefas propostas durante a apresentação da matéria. Paralelamente, o professor estagiário, no final do estágio, continuou a sentir-se pouco eficaz na interação com os alunos possuidores de maiores dificuldades, no sentido de assegurar o seu empenho em tarefas mais complexas.

**Tabela 43 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: *Dimensão Clima***

Dimensão Clima	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Relação entre alunos	11 - Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos.	1	1	1	1
	45- Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	2	1	3	2
Relação entre os alunos e a matéria	9 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem.	4	3	1	3
	31 - Organizar a aula garantindo uma prática motora motivadora para todos os alunos da turma.	4	3	3	2
	41- Interagir com os alunos garantindo que estes manifestam as suas opiniões sobre a aula.	1	1	1	1
	62- Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	3	3	1	3
	63- Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	3	3	3	2
Relação entre os alunos e o professor	40- Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	1	1	1	1
	53- Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	1	1	1	1
	54- Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	1	1	1	1
	55- Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	1	1	1	1
	56- Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu os trato todos do mesmo modo.	1	1	1	1
	57- Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	1	1	1	1
	60- Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua atividade.	2	1	1	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

Embora Pedro, no início do estágio, tenha evidenciado uma baixa autoeficácia em algumas das tarefas relativas à promoção da disciplina, no final do estágio sentia-se confiante no desempenho das atividades inerentes a esta subdimensão (tabela 44).

**Tabela 44 - Alteração da autoeficácia específica de Pedro durante o estágio: *Dimensão Disciplina***

Dimensão Disciplina	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Promoção	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	2	1	1	1
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	3	2	2	2
	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	3	1	2	2
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	2	1	1	2
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	2	1	1	1
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	3	2	2	2
Remediação	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	3	1	2	2
	28 - Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física.	3	2	3	3
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	2	1	2	2
	61 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	4	2	2	3

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

O mesmo não foi constatado quanto à remediação, uma vez que o professor estagiário, tanto no início como no final do estágio, manifestou uma baixa autoeficácia na utilização de



castigos que não interferissem com o gosto pela atividade física e na garantia de que, depois da sua reação a comportamentos de indisciplina por parte dos alunos, estes não iriam incorrer novamente em comportamentos contrários às regras.

### 2.3.2 Alterações da autoeficácia específica de Pedro.

No sentido de analisar as variações de autoeficácia de Pedro e das experiências de formação que assinalou como explicativas da sua crença, procederemos ao estudo de cada uma das fases do processo de estágio. Num primeiro momento indicaremos a tendência global da modificação da autoeficácia em cada uma das fases. Posteriormente, estudaremos as tarefas em que o professor estagiário diminuiu ou aumentou o seu sentimento da capacidade para, numa fase final, dando voz a Pedro, procurarmos entender as causas que, na sua perspetiva, estiveram na base das variações da crença. Numa lógica projetiva, centrar-nos-emos na perceção acerca das experiências de formação que Pedro considerou que poderiam contribuir para a inversão da perceção de eficácia que prevaleceu no momento em análise.

#### 2.3.2.1 Alteração na primeira fase.

Na tabela 45, apresentamos as tarefas nas quais Pedro mostrou um aumento da autoeficácia neste período. O aumento da autoeficácia de Pedro, do primeiro para o segundo momento, foi transversal às diferentes dimensões de ensino. Neste âmbito, as tarefas de apresentação e acompanhamento das atividades de aprendizagem, relativamente às quais, no primeiro momento, Pedro apresentava uma baixa autoeficácia, passaram a constituir-se como elementos de confiança para o estagiário, no segundo momento.

**Tabela 45 - Tarefas em que Pedro evidenciou um aumento da autoeficácia na primeira fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		1.º	2.º
Instrução Informação sobre as atividades de aprendizagem	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	3	2
	5 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos conheçam os seus pontos mais importantes.	3	1
	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	2	1
	7 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	3	1
	8 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades a realizar na aula.	3	1
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

**Tabela 45 - Tarefas em que Pedro evidenciou um aumento da autoeficácia na 1.ª fase (continuação)**

Dimensão	Itens	Momentos	
		1.º	2.º
Instrução <i>Acompanhamento das atividades de aprendizagem</i>	16 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	2	1
	18 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação atualizada sobre como está a aprender.	3	2
	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	4	1
	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	3	2
	24 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma.	3	2
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	4	1
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	3	2
	58 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	2	1
Instrução: <i>Avaliação final das atividades de aprendizagem</i>	4 - Interpelar os alunos no período de avaliação final da aula garantindo a sua participação.	4	3
	36 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos identifiquem os aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem desenvolvida.	4	3
Organização <i>Alunos</i>	14 - Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	2	1
	15 - Organizar os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.	4	1
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	3	1
	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	4	3
	35 - Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	4	1
	37 - Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	3	2
	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	3	1
Organização <i>Tempo</i>	27 - Organizar as atividades da aula garantindo a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.	3	2
Clima <i>Relação entre os alunos e a matéria</i>	9 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem.	4	3
	31 - Organizar a aula garantindo uma prática motora motivadora para todos os alunos da turma.	4	3
Clima: <i>Relação entre alunos</i>	45 - Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	2	1
Clima: <i>Relação alunos e professor</i>	60 - Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua atividade.	2	1
Disciplina <i>Promoção</i>	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	2	1
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	3	2
	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	3	1
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	2	1
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	2	1
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	3	2
Disciplina <i>Remediação</i>	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	3	1
	28 - Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física.	3	2
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	2	1
	61 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	4	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

Outra das áreas em que Pedro desenvolveu positivamente e de forma inequívoca a sua autoeficácia foi na organização dos alunos. Ao nível do clima também se verificaram melhorias na autoeficácia, tendo o estagiário revelado, no segundo momento, que se sentia mais eficaz na garantia da cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade e no assegurar de que estes não o encaravam como um juiz da sua atividade. Pedro também aumentou a sua perceção de capacidade relativamente à atribuição de significado, por parte dos alunos, das tarefas propostas e à organização da aula, de forma a que esta fosse motivante para todos os alunos. No entanto, estas tarefas continuaram a constituir-se como uma dificuldade para o professor estagiário. No que respeita à disciplina, evidenciou um aumento da sua autoeficácia, tanto ao nível da promoção da disciplina como da remediação da indisciplina.

A experiência de mestria e a persuasão verbal foram as fontes de autoeficácia que, do primeiro para o segundo momento, Pedro associou ao aumento da sua autoeficácia.

O processo avaliativo inerente à caracterização da turma, desenvolvida no início do ano, constituiu-se como uma experiência de mestria para Pedro, por lhe ter proporcionado um conhecimento mais aprofundado acerca da turma e das interações que os alunos estabeleciam entre si. Este processo permitiu-lhe reunir um conjunto de informações que, posteriormente, utilizou na gestão do ensino-aprendizagem da turma. Reportando-se a este processo, Pedro mencionou:

fizemos numa aula de Formação Cívica uma caracterização dos alunos. Uma heterocaraterização e essa caracterização deu para ver quais é que eram os alunos que gostavam mais uns dos outros e os alunos que eram mais populares e os que eram menos (...) acho que isso também foi um fator que contribuiu para o aumento [da autoeficácia] (...) a partir daí, consegui ver, talvez, alguma empatia entre eles e consegui juntar, por exemplo, eu metia alunas muito populares com alunos menos populares, com alunos que passavam mais despercebidos, talvez para colmatar esse tipo de carências dos grupos.

(Pedro, Entrevista 1)

As experiências de mestria em contexto de lecionação à turma pela qual estava responsável constituíram-se como uma fonte de autoeficácia determinante, sendo que Pedro salientou a utilização de estratégias de introdução das tarefas de aprendizagem como o recurso a meios auxiliares de ensino. Neste âmbito o professor estagiário referiu:

a metodologia que utilizo agora que são as fichas de aula e, a partir das fichas de aula, eu consigo, para além de diversificar o ensino e pôr atividades ajustadas a cada aluno porque as fichas são diferentes para cada grupo de nível (Pedro, Entrevista 1).

Cumulativamente, mencionou a mais-valia das fichas de aula no desenvolvimento da sua autoeficácia relativamente aos aspetos organizacionais, dado que “eles [alunos] tinham lá [fichas de

aula] a rotação e essa rotação é extremamente vantajosa para os alunos porque já sabem para onde é que vão” (Pedro, Entrevista 1).

O processo de implementação desta estratégia assumiu-se como uma experiência de mestria. No entanto, e de forma cumulativa, este procedimento havia decorrido de outras duas experiências de formação que se constituíram como determinantes, de acordo com o próprio, para que o professor estagiário optasse pelo planeamento e implementação dessa estratégia. Assim, a experiência de mestria cognitiva anterior ao estágio, vivenciada em aulas de uma disciplina da Faculdade, fez com que valorizasse a estratégia de instrução através da utilização de fichas critério: “nas aulas de Prática Pedagógica (...) frequentemente via fichas de aula e fichas critério. Salvo erro foi nessas aulas que falámos sobre isso. Isso teve um impacto tremendo na forma como desenvolvi as minhas aulas, até agora estou a usar fichas de aula” (Pedro, Entrevista 1).

Também a persuasão verbal das orientadoras conduziu o professor estagiário à utilização desta tipologia de estratégia: “elas [orientadoras de estágio] achavam que seria bom fazer as fichas de aula e então eu tentei e fiz as fichas de aula” (Pedro, Entrevista 1).

As experiências de mestria inerentes à promoção da disciplina foram apontadas como determinantes para o aumento da sua autoeficácia. A utilização de estratégias de estabelecimento de regras com a participação ativa dos alunos conduziu a um aumento da sua responsabilização relativamente aos compromissos estabelecidos em turma. Pedro descreveu a forma como procedeu à implementação desta estratégia, salientando as suas consequências ao nível do comportamento dos alunos:

Eu tinha o regulamento interno das aulas de Educação Física e concebi com eles fazer com um regulamento para as minhas aulas. Li-lhes o regulamento interno todo e propus que eles apresentassem soluções ou sugestões de alteração de forma a que eu pudesse ver e depois, consoante as duas partes, iríamos aprovar aquilo e seria o regulamento para as aulas. Eu acho que esse ponto foi fundamental para se terem alterado a maior parte das coisas (...) porque a partir daí... e toda a gente assinou. Por exemplo, uma das questões foi relativamente aos atrasos. Depois do toque, tinham cinco minutos para chegar à aula e depois eles apresentaram a sugestão para que passasse a ser de quinze minutos. Eu falei com eles e disse assim: “sete minutos, mas não é desculpa, eu altero isto sete minutos e são sete minutos”. E, efetivamente, eles chegavam a horas. A partir desse dia, chegavam sempre a horas e cumpriam os sete minutos. Eu acho que isso foi um ponto de viragem extremamente importante nas minhas aulas (Pedro, Entrevista 1).

Reportando-se a situações já decorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Pedro mencionou experiências que poderiam contribuir negativamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia. De entre estas destacou experiências de insucesso em diversos âmbitos. Em contraponto com experiências de mestria que Pedro havia considerado que tinham contribuído para o desenvolvimento da sua autoeficácia, referiu que a ausência das

mesmas teria consequências negativas relativamente ao seu sentimento de capacidade. Reportando-se ainda à lecionação à sua turma, indicou que a inexistência da utilização de procedimentos como as fichas de aula comprometeria a sua autoeficácia:

se não tivesse as fichas de aula, a instrução iria voltar a ter problemas. Eu estou tão habituado a ter a fichas de aula e a ter aquela autonomia que lhes proporciono através das fichas de aulas, que eu acho que os períodos de instrução iriam ficar mais complicados porque eu iria ter novamente de reforçar tudo durante muitas aulas (Pedro, Entrevista 1).

Também em oposição às experiências de mestria vividas nesta fase, indicou que a ausência de reforço do regulamento poderia levar à diminuição da sua autoeficácia e ao desencadear de comportamentos inapropriados por parte dos alunos: “eu tenho andado a reforçar o tal regulamento interno (...) Mas acho que se isso for descurado (...) posso vir a ter problemas novamente na gestão dos comportamentos inapropriados.” (Pedro, Entrevista 1).

Para Pedro, a adoção de estratégias de planeamento da formação de grupos, distintas das que vinha implementando até ao momento, poderiam comprometer a sua autoeficácia, dado que, na sua perspetiva, acarretariam o surgimento de problemas ao nível do clima de aula. Segundo o professor estagiário: “se agora estivesse a fazer grupos de nível heterogêneos teria problemas ao nível do clima, porque esses alunos não conseguiam ter as funções que eu queria, que era ajudar os de nível inferior. Por isso tinha problemas de clima” (Pedro, Entrevista 1).

Considerou ainda que o clima aluno-matéria podia comprometer a sua autoeficácia futuramente. A este respeito reportou-se à falta de motivação dos alunos em unidades de ensino longas. De acordo com a sua perspetiva, este sentimento dos alunos que se repercutia nos seus comportamentos poderia estar associado ao facto de as unidades de ensino terem demasiadas aulas ou à tipologia das matérias envolvidas nessas mesmas unidades:

a minha segunda unidade era de oito aulas e a terceira foi de doze e eu senti que os alunos desmotivaram imenso numa unidade tão grande. Eu não sei se foi por causa disso ou se foi por causa das matérias (Pedro, Entrevista 1).

Fazendo referência a uma experiência já vivida, salientou que os fatores de saúde poderiam desencadear experiências de insucesso. Ilustrando esta perspetiva, reportou a circunstância de ter lecionado uma aula estando afónico e salientou que esta situação contribuiu para a diminuição da sua autoeficácia, na medida em que se sentiu limitado para conduzir a aula de forma adequada:

uma vez que eu não tinha voz que eu tinha imensas dificuldades em falar, tive imensas dificuldades em fazer um período de instrução e de gerir a aula. Porque eu dou imensas vozes de comando (...) nessa aula (...) correu muito mal (...) e acho que foi, um dos fatores foi esse da voz, não ter voz, não poder gritar, não

poder falar, basicamente não dar palavras de ordem (Pedro, Entrevista 1).

Uma sistematização referente às experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, o professor estagiário considerou que contribuíram para o aumento da sua autoeficácia do primeiro para o segundo momento, permite-nos salientar experiências de mestria ao nível da avaliação das interações dos alunos no seio do grupo turma. Foram também apontadas experiências de mestria cognitiva associadas a aulas de disciplinas frequentadas na faculdade. Situações de sucesso, relativas à introdução das atividades na leção à turma, bem como processos de promoção da disciplina, foram valorizadas por Pedro. Paralelamente, o estagiário salientou a influência da persuasão verbal decorrente de conversas com as orientadoras de estágio.

Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado durante a primeira fase, reportou-se a experiências de insucesso relacionadas com a saúde do professor estagiário e com o planeamento da organização dos grupos de trabalho. Quanto à fase interativa, foram mencionadas experiências relativas à introdução das atividades, ao clima aluno-matéria e à promoção da disciplina.

### ***2.3.2.2 Alteração na segunda fase.***

Na tabela 46 apresentamos as tarefas nas quais Pedro evidenciou uma diminuição da autoeficácia entre o segundo e terceiro momentos. Ao contrário do que se havia verificado na primeira fase, constata-se que, do segundo para o terceiro momento, Pedro diminuiu a sua autoeficácia fundamentalmente em relação a questões de acompanhamento das tarefas de aprendizagem, de organização dos alunos e de remediação da indisciplina. Relativamente ao acompanhamento das tarefas de aprendizagem, no terceiro momento, Pedro sentiu-se menos capaz no controlo simultâneo da atividade de todos os alunos da turma, bem como no fornecimento de feedback e na implementação do questionamento. A garantia de que os alunos conheciam os aspetos críticos da matéria e que entendiam a aula como um todo estruturado, também passou a ser algo em que Pedro evidenciou menor perceção de capacidade. Ao nível da organização dos alunos, o cumprimento da pontualidade, a celeridade dos processos de transição e de início de atividades, bem como a garantia das condições de segurança foram tarefas em que o professor estagiário diminuiu a sua autoeficácia. Apesar de Pedro ter apresentado uma elevada autoeficácia no que respeita à cooperação entre os alunos no segundo momento, tal sofreu uma inversão no terceiro. Garantir que os alunos reconheciam as consequências da adoção de comportamentos desadequados e que eram verdadeiros na sua descrição constituíram-se como tarefas relativamente às quais também diminuiu a sua

autoeficácia. Paralelamente, o estagiário passou a sentir-se menos capaz na utilização de castigos que não interferissem com o gosto pela atividade física.

**Tabela 46 - Tarefas em que Pedro evidenciou uma diminuição da autoeficácia na segunda fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		2.º	3.º
Instrução: <i>Informação sobre as atividades de aprendizagem</i>	5 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos conheçam os seus pontos mais importantes.	1	2
	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	1	2
Instrução <i>Acompanhamento das atividades de aprendizagem</i>	16 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	1	3
	18 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação atualizada sobre como está a aprender.	2	3
	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	1	2
	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	2	3
	21 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro.	2	3
	24 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma.	2	3
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	1	3
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	2	3
Organização <i>Alunos</i>	58 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	1	2
	14 - Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	1	3
	15 - Organizar os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.	1	2
	30 - Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	1	2
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	1	2
Clima <i>Relação entre alunos</i>	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	1	3
	45 - Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	1	3
Disciplina <i>Promoção</i>	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	1	2
Disciplina <i>Remediação</i>	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	1	2
	28 - Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física.	2	3
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	1	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

Pedro atribuiu a diminuição da sua autoeficácia à vivência de experiências de insucesso, em contexto de lecionação, estando estas relacionadas com a instrução no acompanhamento das tarefas de aprendizagem, a organização dos alunos, a remediação da indisciplina e o clima relacional entre alunos.

O estabelecimento de prioridades de acompanhamento no decorrer das aulas repercutiu-se na incapacidade de efetuar uma supervisão efetiva de todos os alunos da turma. Nesta perspetiva, Pedro mencionou que, apesar de a estratégia de acompanhamento prioritário dos alunos com maiores carências ter sido intencional, se repercutiu numa menor atenção prestada

aos restantes alunos e que assumiu como consequência a diminuição da sua autoeficácia, nomeadamente em relação à capacidade de questionar a generalidade da turma. Reportando-se a esta situação, o estagiário mencionou: “houve essa alteração [na autoeficácia] porque eu neste momento (...) estava a focar-me mais nos alunos críticos, de forma mesmo muito incisiva nos alunos críticos e foi isso que me levou a essa diminuição de questionar os alunos” (Pedro, Entrevista 2).

A diminuição da autoeficácia também foi atribuída por Pedro à organização dos alunos. Neste âmbito, vivenciou experiências de insucesso relacionadas com acidentes dos alunos em aula que criaram em si um sentimento de incapacidade. A este respeito o estagiário referiu:

houve dois casos numa aula minha que me reduziram imenso o meu sentimento de capacidade, e que me fizeram pensar. Por acaso não tomaram proporções drásticas, mas poderiam ter tomado e eu fiquei extremamente preocupado por causa disso que foi o caso da queda de uma aluna quando estava a fazer uma posição acrobática, caiu efetivamente no chão e podia ter-se magoado imenso e foi a de um aluno que pisou um pino e escorregou, foram dois casos que aconteceram numa aula minha que me fizeram pensar muito e eu fico a pensar imenso sobre situações de risco que poderão magoar algum aluno meu (Pedro, Entrevista 2).

As estratégias de remediação da indisciplina constituíram-se como outros dos contributos para a diminuição da autoeficácia de Pedro. A este respeito, o estagiário, ao reportar-se à utilização de castigos que envolvem a prática de atividade física mencionou: “utilizo esta estratégia que acho que poderá interferir de forma indireta com o gosto pela atividade física” (Pedro, Entrevista 2). O testemunho de Pedro relativamente ao impacto da utilização desta medida de remediação da indisciplina parece evidenciar alguma contradição. Assim, embora tenha assumido que esta estratégia de punição contribuiu para a diminuição da sua autoeficácia e do gosto dos alunos pela atividade física, parece, em paralelo, ter encontrado nesta prática uma possível forma de resolução dos problemas de indisciplina que já não conseguia prevenir. Podemos então afirmar que Pedro, apesar de estar consciente de que este tipo de estratégia conduzia à diminuição da sua autoeficácia, terá, mesmo assim, optado por este tipo de punição porque considerava que o recurso a processos de promoção da disciplina já não era uma possibilidade de sucesso.

O exemplo exposto evidencia a crença de que o recurso a castigos associados à utilização de atividades relacionadas com a aptidão física se pode constituir como uma estratégia com consequências positivas na eliminação de comportamentos de indisciplina. Relativamente a esta questão, importa discutir a qualidade das práticas que sustentam a elevação dos níveis de autoeficácia. Em contexto formativo, tornam-se prementes a análise crítica e reflexiva das práticas observadas e implementadas, nomeadamente as situações que conduzem à perceção de sucesso. Embora fosse perspetivada a eliminação dos comportamentos contrários às regras



através deste tipo de processo punitivo, as repercussões desta medida, ao nível da consistência da modificação de comportamentos dos alunos, bem como do significado atribuído ao trabalho de condição física, poderão assumir-se como questões comprometedoras das aprendizagens dos alunos.

Pedro referiu que experiências de insucesso vivenciadas em contexto de aula relacionadas com o clima entre alunos, também contribuíram para a diminuição do seu sentimento de capacidade. A implementação de grupos heterogéneos na turma nem sempre resultou como havia perspectivado, visto que, no mesmo grupo, os alunos que tinham níveis de habilidade semelhantes subagrupavam-se em vez de cooperarem com os colegas que evidenciavam maiores dificuldades. Relativamente a estas situações, Pedro referiu:

eu optei por utilizar grupos de nível heterogéneos, grupos heterogéneos em relação ao nível e efetivamente eu notei que eles se ajudavam imenso, mas que, por vezes, se agrupavam em termos de nível de capacidade, ou seja, os alunos de nível inferior no mesmo grupo juntavam-se e os alunos de nível superior também se juntavam, dentro do mesmo grupo agrupavam-se para fazer, por exemplo, um elemento gímnico (Pedro, Entrevista 2).

Reportando-se a situações já decorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Pedro mencionou experiências que poderiam contribuir positivamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia. Nesta perspetiva salientou as experiências de mestria, a persuasão verbal e a experiência vicariante.

No âmbito das experiências de mestria, Pedro considerou que a implementação de dispositivos de avaliação formativa poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia, na medida em que levaria a uma maior motivação por parte dos alunos e à diminuição da utilização de castigos por parte do professor estagiário:

propus-me a fazer neste 3.º período uma análise, digamos, mais incisiva sobre o perfil de cada aluno e irei entregar-lhes esse diagnóstico, essa análise, eu acho que essa estratégia poderá servir não só para aumentar o empenho dos alunos como para reduzir a utilização de castigos, porque, se eles continuarem mais empenhados, eu não irei ter necessidade de utilizar castigo, é uma estratégia que eu me propus utilizar agora (...). Eu acho que essa estratégia, o facto de os alunos saberem porque é que tiveram aquela nota e quererem sempre evoluir mais, vai fazer com que eles tenham maior empenho na aula e isso vai reduzir a utilização de castigos, porque eu utilizo os castigos claramente por causa do empenho, porque há uns que se sentam e não fazem a aula e é por causa disso que utilizo os castigos na área da aptidão física, fazer abdominais, fazer flexões e isso tudo. Pronto, eu acho que, com essa estratégia, eu poderei não ter a necessidade de utilizar castigos (Pedro, Entrevista 2).

A análise deste testemunho do estagiário permite-nos verificar que existe a procura da implementação de estratégias de carácter preventivo que conduzam à eliminação de

comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos. Assim, denota-se uma vez mais o desconforto de Pedro na utilização de medidas disciplinares remediativas, nomeadamente através da utilização de punições físicas, como forma de resolução dos problemas identificados em aula referentes aos comportamentos dos alunos.

Ainda no âmbito das experiências de mestria, destacou que o planeamento da organização dos grupos se podia constituir como uma forma de aumento da sua autoeficácia:

Eu acho que agora com a utilização dos grupos heterogéneos, que eu vou começar a adotar, agora de forma mais recorrente, acho que isso vai fazer com que aumente o meu sentimento de capacidade, porque irei ver de forma mais contínua se eles se ajudam ao nível de diferentes níveis de capacidade (Pedro, Entrevista 2).

O professor estagiário considerou que a persuasão verbal decorrente das conversas e discussões em núcleo de estágio poderiam levar à inversão do seu sentimento de capacidade, por se efetivarem como feedback específico relativo à sua prestação em aula. Reportando-se a uma situação concreta relacionada com a segurança dos alunos, Pedro referiu-se à intervenção de um dos seus colegas de núcleo:

essa situação aconteceu e foi observada por um estagiário e nesse balanço que fizemos pós aula ele referiu-me isso. Eu tinha observado e ele referiu-me isso, ajudou o facto de ele ter referido isso e depois eu arranji estratégias para aumentar a segurança naquela estação (Pedro, Entrevista 2).

Destacou, igualmente, as conversas e discussões com outros professores do grupo de Educação Física da escola, bem como a observação das suas aulas. A observação das aulas destes professores e a posterior conversa com os mesmos acerca do que havia observado, representava uma experiência formativa que detinha potencial para contribuir para o aumento da sua autoeficácia:

Também ajudou o facto de eu ter observado aulas dos outros professores do grupo, porque eu observava as aulas dos outros professores do grupo e, de vez em quando, falávamos sobre as aulas que eu tinha observado e eles continuamente referiam que a segurança era algo primordial nas aulas deles, que era algo extremamente importante (Pedro, Entrevista 2).

Através do testemunho de Pedro, podemos verificar que a experiência vicariante e a persuasão verbal decorrente da observação das aulas e das conversas que desenvolvia com os professores de Educação Física da escola se constituíam como experiências que considerava poderem contribuir positivamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia.

Uma sistematização referente às experiências de formação que Pedro assinalou como tendo concorrido para a diminuição da sua autoeficácia do segundo para o terceiro momento permite-nos salientar as experiências de insucesso ao nível do acompanhamento das tarefas de

aprendizagem, da organização dos alunos, da remediação da indisciplina e do clima relacional entre alunos.

Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado durante a segunda fase, Pedro mencionou experiências de mestria relativamente ao planeamento e à avaliação. Paralelamente, destacou a persuasão verbal decorrente de conversas e reuniões, bem como a experiência vicariante associada à observação de aulas.

### 2.3.2.3 Alteração na terceira fase.

Na tabela 47 apresentamos as tarefas nas quais Pedro evidenciou um aumento da autoeficácia entre o terceiro e quarto momento.

**Tabela 47 - Tarefas em que Pedro evidenciou um aumento da autoeficácia na terceira fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		3.º	4.º
Instrução: <i>Informação sobre as atividades de aprendizagem</i>	16 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	3	2
	18 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação atualizada sobre como está a aprender.	3	2
Instrução <i>Acompanhamento das atividades de aprendizagem</i>	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	3	2
	21 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro.	3	2
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	3	1
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas.	3	2
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	3	2
	43 - Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	3	2
Instrução <i>Avaliação final das atividades de aprendizagem</i>	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	3	2
	39 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	3	2
	29 - Realizar a informação final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.	3	2
Organização <i>Espaços e equipamentos</i>	12 - Organizar a aula garantindo uma rápida montagem ou desmontagem do material pelos alunos.	2	1
	13 - Organizar a aula garantindo uma correta montagem e desmontagem de material pelos alunos.	2	1
Organização <i>Alunos</i>	14 - Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	3	2
	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	3	2
Organização <i>Tempo</i>	27 - Organizar as atividades da aula garantindo a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.	2	1
Clima <i>Relação entre os alunos e a matéria</i>	31 - Organizar a aula garantindo uma prática motora motivadora para todos os alunos da turma.	3	2
	63 - Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	3	2
Clima <i>Relação entre alunos</i>	45 - Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Foi possível verificar que, do terceiro para o quarto momento, o aumento da autoeficácia esteve fundamentalmente relacionado com uma maior perceção de competências de Pedro

quanto às tarefas de instrução, tendo assumido especial relevo o acompanhamento e a avaliação final das tarefas de aprendizagem. Percecionou ainda maior capacidade nas tarefas organizativas referentes ao material, à gestão dos alunos visando evitar situações de risco e a manutenção do ritmo da atividade, durante o fornecimento de feedback. Organizar as tarefas de modo a que estas promovessem um maior tempo de prática de aprendizagem foi também uma tarefa na qual Pedro se passou a sentir mais capaz. No quarto momento, o estagiário considerou que tinha maior competência para garantir uma prática motivadora para todos os alunos e para assegurar que estes formulavam expectativas adequadas acerca da sua capacidade de aprendizagem e que cooperavam com os seus colegas que apresentavam níveis de capacidade distintos.

Pedro associou o aumento da autoeficácia do terceiro para o quarto momento a diferentes experiências de mestria. Neste âmbito, destacou a lecionação à sua turma e a lecionação a outras turmas. Considerou, também, que experiências de sucesso respeitantes ao planeamento tinham contribuído para o desenvolvimento positivo da sua autoeficácia.

A este respeito salientou a mestria relativa à preparação da implementação do estilo de ensino divergente que, na sua perspetiva, foi a causa de um maior empenhamento por parte dos alunos.

a tal utilização do estilo de ensino divergente na coreografia (...) através de um planeamento exaustivo daquilo que eu pretendia com essa tarefa (...) houve aqui um nível de empenhamento da turma que aumentou imenso que eu acho que foi devido à utilização desse estilo de ensino, à atribuição de mais autonomia aos alunos e à compartimentação e estruturação desse mesmo estilo de ensino (Pedro, Entrevista 3).

Ainda relativamente ao planeamento, Pedro destacou a organização prévia dos grupos. Assim, salientou que o facto de ter planeado de forma detalhada a constituição de grupos heterogéneos se assumiu como uma experiência de mestria:

optei por utilizar grupos que atuassem bem dentro de si, com uma divisão dos alunos que tinham concretamente comportamentos de desvio, separá-los. Foi uma tarefa que careceu de grande planeamento e pensar sobre o assunto e o estudo de turma auxiliou-me nas relações que eles tinham entre eles e com quem é que eles gostariam de estar a trabalhar em grupo. Acho que, na minha perspetiva, foi algo que eu realizei bem, porque consegui agrupar alunos que trabalhavam bem entre si (Pedro, Entrevista 3).

No âmbito da lecionação à sua turma, Pedro salientou que a cooperação verificada entre os alunos contribuiu para o aumento sua autoeficácia: “recordo [a] construção da coreografia em que houve uma grande cooperação entre os alunos de diferentes níveis de capacidade” (Pedro, Entrevista 3).

Considerou que o facto de ter obtido sucesso na lecionação a outras turmas concorreu para o aumento da sua autoeficácia face ao acompanhamento das tarefas de aprendizagem:

eu lecionei (...) uma turma que era considerada mais complicada que a minha e eu consegui realizar os exercícios, informar os alunos sobre a forma como eles estavam a realizar os exercícios (...) foi uma situação que acho que levou para o aumento do meu sentimento de autoeficácia relativamente a informar os alunos sobre a maneira como eles estão a realizar a atividade. Informei e eles informaram-me a mim sobre como eles estavam a realizar a atividade (Pedro, Entrevista 3).

Expondo situações já ocorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Pedro mencionou circunstâncias que poderiam levar à diminuição da sua autoeficácia, salientando experiências de insucesso. Ao considerar primordial para o desenvolvimento da sua autoeficácia a realização de um planeamento detalhado dos objetivos e tarefas afirmou: “se eu não tivesse compartimentado tão bem nos períodos pré-aula essas tarefas, provavelmente, não tinha os resultados que tive e poderia ter diminuído o meu sentimento de autoeficácia ” (Pedro, Entrevista 3).

Na mesma linha, Pedro considerou que, se não tivesse recorrido às fichas de aula como mecanismo de instrução, colocaria em causa o seu sentimento de capacidade:

acho que as fichas contribuíram imenso e se eu não as tivesse, provavelmente não teria tido os resultados que eu estava à espera. Tinha de arranjar outro tipo de estratégias, mas acho que era algo que poderia ter diminuído o meu sentimento de autoeficácia (Pedro, Entrevista 3).

A inexistência de um relacionamento com os alunos, num contexto exterior à aula, na visão de Pedro, comprometeria a sua autoeficácia. A ausência desta relação poderia ter inviabilizado o clima de confiança que desenvolveu com os seus alunos, dentro e fora da aula de Educação Física. A este respeito referiu:

se eu não tivesse estabelecido esta relação tão próxima de confiança e de que eles me vissem como um professor junto deles, como um professor com algum tipo de interesse por eles, provavelmente eu não teria os sucessos que tive dentro da aula. Portanto eu reporto a relação que eu mantive extra aula com os alunos como um aspeto importante para o sucesso que eu tive dentro da aula com os alunos. Se eu não tivesse tido essa relação com eles fora da aula, provavelmente, não teria os mesmos resultados e não poderia exigir tanto deles como exige dentro da aula (Pedro, Entrevista 3).

Uma análise global relativa às experiências de formação, que, enquanto fontes de autoeficácia, o professor estagiário identificou como tendo contribuído para o aumento da sua autoeficácia do terceiro para o quarto momento, permite-nos destacar experiências de mestria associadas ao planeamento dos grupos de trabalho, ao clima relacional entre os alunos e à lecionação a outras turmas. Questões inerentes a experiências de insucesso, no âmbito do planeamento, da introdução das atividades de aprendizagem e da ausência de relacionamento

com os alunos em contexto exterior às aulas de Educação Física foram apontados por Pedro como situações que poderiam assumir um impacto negativo na sua autoeficácia.

### **2.3.2.4 Síntese das experiências de formação de Pedro durante o Estágio.**

Uma análise centrada nas três fases consideradas ao longo do estágio pedagógico (tabela 48), permite apropriarmo-nos de uma visão global das experiências de formação que se constituíram como fontes de autoeficácia para Pedro durante o processo.

**Tabela 48 - Síntese das Experiências de Formação do Pedro durante o estágio**

1.ª Fase – Aumento da Autoeficácia	2.ª Fase – Diminuição da Autoeficácia	3.ª Fase – Aumento da Autoeficácia
<b>Experiência efetiva</b>		
Experiência de mestria:	Experiência de insucesso:	Experiência de mestria:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação</li> <li>- Experiência anterior ao estágio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência de disciplinas na faculdade</li> </ul> </li> <li>- Lecionação à própria turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina - promoção</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação à própria turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema de organização: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos</li> </ul> </li> <li>• Sistema social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina - remediação</li> <li>• Clima - aluno-aluno</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamento</li> <li>- Lecionação à própria turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima - aluno-aluno</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Lecionação a outras turmas</li> </ul>
Persuasão verbal:		
- Reuniões e Conversas		
<b>Experiência potencial</b>		
Experiência de insucesso:	Experiência de mestria:	Experiência de insucesso:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de saúde</li> <li>- Planeamento</li> <li>- Lecionação à própria turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema social: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina - promoção</li> <li>• Clima - aluno-matéria</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação</li> <li>- Planeamento</li> <li>Persuasão verbal:</li> <li>- Reuniões e conversas</li> <li>Experiência vicariante:</li> <li>- Observação de aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamento</li> <li>- Contacto com os alunos em contexto exterior à aula de Educação Física</li> <li>- Lecionação à própria turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

As experiências de mestria relacionadas com a frequência de disciplinas na faculdade em anos anteriores ao estágio, o planeamento, a avaliação e a lecionação a outras turmas foram apontadas por Pedro como tendo um contributo positivo para o desenvolvimento da sua autoeficácia. Paralelamente, experiências de mestria, no âmbito da lecionação, associadas à introdução das atividades, à organização dos alunos, ao clima entre alunos e à promoção da disciplina também se assumiram como relevantes. A persuasão verbal, por parte das orientadoras de Pedro, foi também reconhecida pelo próprio como um elemento relevante no desenvolvimento positivo da sua autoeficácia.

Experiências de insucesso, em contexto de lecionação, relacionadas com a instrução, a organização e o sistema social dos alunos (clima entre alunos e remediação da indisciplina) assumiram relevo no decréscimo da autoeficácia de Pedro. Na primeira fase, salientou que o

planeamento da organização dos grupos de trabalho em aula se poderia constituir como uma experiência desencadeadora da diminuição do seu sentimento de capacidade e, na segunda fase, o clima entre os alunos em contexto de aula evidenciaram-se como uma experiência de insucesso. De uma forma mais específica, a projeção do professor estagiário de que o planeamento de grupos heterogéneos poderia ter efeitos negativos na sua autoeficácia acabou por se concretizar na fase seguinte, não em termos de planeamento, mas ao nível da reação dos alunos às decisões pré-interativas implementadas.

Ao nível da disciplina, na primeira fase, Pedro perspetivou que a incapacidade da implementação da promoção da disciplina teria consequências na sua autoeficácia e, na segunda fase, a ineficácia desta tipologia de intervenção levou à adoção de processos de remediação com impactos negativos na perceção da sua competência.

Na segunda fase, Pedro salientou que o planeamento, ao nível da organização dos grupos de alunos, se constituía como uma experiência com potencial positivo para a sua autoeficácia, algo que se concretizou na terceira fase. Embora, na segunda fase tenha evidenciado que a persuasão verbal e a experiência vicariante eram fontes com as quais já havia tido contacto e que poderiam desencadear um efeito positivo futuro na sua autoeficácia, estas não foram por si salientadas na fase subsequente, quando revelou um aumento do seu sentimento de capacidade.

Importa destacar que, apesar de Pedro se ter reportado ao insucesso ao nível do acompanhamento das tarefas de aprendizagem, as experiências de mestria vividas ou perspetivadas no âmbito desta dimensão estiveram sempre associadas à introdução das tarefas de aprendizagem.

Uma sistematização referente às experiências de formação que Pedro assinalou como tendo concorrido para a diminuição da sua autoeficácia do segundo para o terceiro momento, permite-nos salientar as experiências de insucesso, ao nível do acompanhamento das tarefas de aprendizagem, da organização dos alunos, da remediação da indisciplina e do clima relacional entre alunos.

Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado durante a segunda fase, Pedro mencionou experiências de mestria relativamente ao planeamento e à avaliação. Paralelamente destacou a persuasão verbal decorrente de conversas e reuniões, bem como a experiência vicariante associada à observação de aulas.

## **2.4 Qualidade de Ensino de Pedro**

Seguidamente, numa perspetiva de análise da qualidade de ensino de Pedro, centrar-nos-emos no terceiro e quarto momentos. Assim, iremos estudar o modo como Pedro realizou a gestão dos diferentes sistemas nas aulas observadas e, paralelamente, analisaremos a perceção dos seus alunos acerca das condições de ensino criadas por si.

### **2.4.1 Gestão dos sistemas de instrução e gestão.**

Através das tabelas que se seguem, realizaremos uma análise das aulas lecionadas por Pedro relativamente aos sistemas de instrução e gestão, efetuando uma comparação entre os dois momentos de observação.

Globalmente, constatamos que a percentagem de tempo útil foi ligeiramente superior no quarto momento. Importa salientar que, em todas as aulas observadas, ocorreu uma interrupção entre dois meios blocos de 45 minutos. Durante este período os alunos dirigiam-se ao balneário no sentido de se equiparem em conformidade com as características do espaço para onde se iam dirigir na segunda parte da aula. Assim, contabilizámos o tempo despendido no balneário e no deslocamento para o novo espaço de aula como tempo programa não o incluindo no tempo útil de aula (anexo P, aula 1, 2,3,4, gerais). Em ambos os momentos a instrução ocupou uma maior percentagem de tempo útil, seguindo-se o tempo dedicado à organização.

Ao nível da instrução, o tempo relativo à prática foi dominante em ambos os momentos (87.29% e 80.40%, respetivamente). Seguiu-se o tempo utilizado em informação (9.07% e 16.08%, respetivamente), sendo que a avaliação final das atividades decorreu num período de tempo mais reduzido (3.64% e 3.57%, respetivamente) do tempo total de instrução. Uma comparação entre os momentos permite-nos afirmar que se verificou um aumento no tempo de informação com consequente decréscimo do tempo de prática.

O tempo despendido em tarefas organizativas foi inferior no quarto momento, sendo que no terceiro correspondeu a 16.20% e no quarto a 13.26% do tempo útil.

Como forma de analisar mais pormenorizadamente os dados obtidos, iremos centrar-nos em cada um dos subsistemas.

Verifica-se, com clareza, que no quarto momento o tempo dedicado à informação foi superior (tabela 49). Esta discrepância deveu-se ao facto de, na terceira aula, Pedro ter iniciado uma unidade de ensino, o que se repercutiu na necessidade de uma introdução mais pormenorizada das atividades. Acresce a este facto a circunstância de, em ambos os espaços de aula, se ter assistido à alteração da forma e conteúdo da sessão. Assim, no início dos dois meios



blocos que compuseram esta aula, Pedro dedicou um tempo alargado à introdução das atividades. Em ambos os momentos, a informação transmitida restringiu-se a tarefas motoras. Verifica-se que, no quarto momento, a clareza da informação foi mais explícita. No entanto, ao contrário do quarto, no terceiro momento a disposição dos alunos nem sempre foi favorável. Apesar de, em ambos os momentos, ter predominado a transmissão de informação de forma verbal, no último verificou-se um aumento da utilização de comunicação mista. A responsabilização foi sempre diminuta, apesar de, no quarto momento, se ter assistido a uma maior utilização da mesma por Pedro. Os níveis de congruência na tarefa, por parte dos alunos, foram elevados nos dois momentos, embora se tenham revelado inferiores no último. Este decréscimo, apesar de pouco expressivo, poderá estar associado ao aumento do tempo de informação e ao facto da disposição dos alunos não ter sido sempre favorável à transmissão da informação por parte do professor.

**Tabela 49 - Características da Gestão Tarefas de Informação por Pedro**

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo útil (calculado com referência ao tempo programa)	84.28	86.81	0.21	2.87		
Tempo de instrução (calculado com referência ao tempo útil)	82.80	85.68	1.05	1.65		
Tempo de informação (calculado com referência ao tempo de instrução)	9.07	16.03	7.63	15.16		
Tempo de informação tarefas cognitivas	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de informação tarefas motoras	100.00	100.00	0.00	0.00		
Tempo de informação implícita	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de informação parcialmente explícita	68.87	45.46	44.02	26.58		
Tempo de informação explícita	31.13	54.54	44.02	26.58		
Tempo de informação com disposição limitativa	0.00	17.87	0.00	25.28		
Tempo de informação com disposição favorável	100.00	82.13	0.00	25.28		
Tempo de informação verbal	68.87	63.33	44.02	51.85		
Tempo de informação mista	31.13	36.67	44.02	51.85		
Tempo de informação sem questionamento	96.82	82.13	4.49	25.28		
Tempo de informação com questionamento	3.18	17.87	4.49	25.28		
Tempo na tarefa de informação	100.00	96.08	0.00	5.55		
Tempo fora da tarefa de informação	0.00	3.92	0.00	5.55		

Como anteriormente mencionado, o tempo de prática foi superior no terceiro momento (tabela 50).

O predomínio da prática motora constatou-se em ambos os momentos (94.56% e 79.95% do tempo de prática, respetivamente), embora tenha sido claramente superior no terceiro momento. Esta discrepância, ao nível do tempo de prática motora entre os dois momentos, decorreu da disparidade verificada também na prática cognitiva (5.44% e 20.05% do tempo de prática no terceiro e quarto momentos, respetivamente). O tempo dedicado à prática cognitiva disse respeito aos momentos em que os alunos projetavam a construção da coreografia a ser apresentada no final da unidade de ensino. Em termos dos contextos organizativos, a

estruturação por áreas prevaleceu, tendo correspondido a 87.60% e a 91.43% do tempo total de prática, respetivamente. No que concerne à responsabilização, a categoria respeitante à *responsabilização ao aluno não visado* ocupou 61.51 % e 49.87 % do tempo total de prática. Destaca-se que, em ambos os momentos, a responsabilização por feedback foi também elevada, tendo atingido uma percentagens de 35.49 e 32.20 do tempo total de prática. A responsabilização por avaliação verificou-se apenas no quarto momento com 17.93% do tempo total de prática. O predomínio da *responsabilização ao aluno não visado* poderá ter-se constituído como uma resposta ao número de áreas implementadas em simultâneo.

**Tabela 50 - Características da Gestão Tarefas de Prática por Pedro**

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
			3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo de prática (calculado com referência ao tempo de instrução)			87.29	80.40	10.05	17.9
Tempo de prática cognitiva			5.44	20.05	7.69	10.23
Tempo de prática motora			94.56	79.95	7.69	10.23
Tempo de prática massiva simultânea			6.35	4.01	3.75	5.67
Tempo de prática massiva alternada			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de prática em contexto de grupo/tarefa			6.05	4.56	0.49	6.45
Tempo de prática em contexto de áreas			87.6	91.43	4.25	0.78
Tempo de prática em contexto de jogo			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de prática com responsabilização por observação			2.44	0.00	0.20	0.00
Tempo de prática com responsabilização ao aluno não visado			61.51	49.87	3.64	5.01
Tempo de prática com responsabilização por feedback			35.49	32.2	4.63	20.34
Tempo de prática com responsabilização por avaliação			0.00	17.93	0.00	25.35
Tempo de prática com responsabilização por coação			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de prática com responsabilização por questionamento			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de prática sem supervisão			0.56	0.00	0.79	0.00
Tempo na tarefa em prática			52.80	57.90	7.68	6.05
Tempo de modificação fácil em prática			7.49	5.72	5.22	3.69
Tempo de modificação difícil em prática			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de espera em prática			4.81	4.69	0.18	5.09
Tempo de deslocamento de prática			0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo fora da tarefa em prática			34.9	31.69	13.08	7.45

Assim, o número de áreas variou entre três e cinco. Esta estrutura terá levado Pedro a circular pelas diferentes áreas, não estando, frequentemente, em interação com o aluno ou com o grupo em que se integrava o aluno visado. A ausência de responsabilização observou-se apenas no terceiro momento. Tal correspondeu a um episódio em que o professor, depois de indicar aos alunos que realizassem alongamentos, se envolveu em atividades relacionadas com aspetos organizacionais (anexo P, aula 1, episódio 6).

No que diz respeito à atividade dos alunos, verificou-se uma diferença entre os momentos considerados, visto que o tempo na tarefa foi superior no quarto momento, tendo-se constatado o inverso relativamente ao tempo fora da tarefa. Em ambos os momentos os alunos adotaram comportamentos no sentido da simplificação das tarefas propostas (7.49% e 5.72%), bem como momentos de espera (4.81% e 4.69%).

O tempo dedicado à avaliação final foi semelhante nos dois momentos (tabela 51). As diferenças verificaram-se fundamentalmente na responsabilização, tendo esta sido mais expressiva no quarto momento (15.93% no terceiro e 50.00% no quarto, respetivamente).

**Tabela 51 - Características da Gestão Tarefas de Avaliação Final por Pedro**

Categorias de observação	Valores em cada Momento	Média (%)		Desvio Padrão (%)	
		3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em avaliação final (calculado com referência ao tempo de instrução)		3.64	3.57	2.42	2.74
Tempo de avaliação final implícita		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de avaliação final parcialmente explícita		100.00	100.00	0.00	0.00
Tempo de avaliação final explícita		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de avaliação final sem questionamento		84.07	50.00	22.53	70.71
Tempo de avaliação final com questionamento		15.93	50.00	22.53	70.71
Tempo de avaliação final com disposição limitativa		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de avaliação final com disposição favorável		100.00	100.00	0.00	0.00
Tempo na tarefa em avaliação final		100.00	87.12	0.00	5.36
Tempo fora da tarefa em avaliação final		0.00	12.88	0.00	5.36

No que diz respeito ao tempo de organização, verificou-se um ligeiro decréscimo do terceiro para o quarto momento (tabela 52). O tempo alocado à manipulação do material e à transição decresceu, no entanto o tempo dedicado à formação de grupos evoluiu no sentido oposto. O tempo na tarefa diminuiu em todas as subcategorias da organização, verificando-se o consequente aumento do tempo fora da tarefa.

**Tabela 52 - Características da Gestão do Sistema de Organização e Outros por Pedro**

Categorias de observação	Valores em cada Momento	Média (%)		Desvio Padrão (%)	
		3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em organização (calculado com referência ao tempo útil)		16.20	13.26	1.16	3.15
Tempo de manipulação de material		32.75	30.78	1.30	1.65
Tempo de manipulação de material pelo professor		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de manipulação de material pelos alunos		100.00	100.00	0.00	0.00
Tempo na tarefa em manipulação do material		67.57	42.16	34.07	34.66
Tempo fora da tarefa em manipulação do material		32.43	57.84	34.07	34.66
Tempo de espera em manipulação do material		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo em formação de grupos		2.72	9.25	3.84	4.27
Tempo em formação de grupos pelo professor		100.00 <sup>a</sup>	100.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo em formação de grupos pelos alunos		0.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo na tarefa em formação de grupos		100.00 <sup>a</sup>	100.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo fora da tarefa em formação de grupos		0.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo em espera em formação de grupos		0.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>	0.00
Tempo de transição		64.54	59.96	2.54	2.62
Tempo na tarefa em transição		93.61	65.63	0.19	13.26
Tempo fora da tarefa em transição		6.39	25.00	0.19	0.00
Tempo de espera em transição		0.00	9.38	0.00	13.26
Tempo em outros		0.00	0.00	0.00	0.00

Nota: as células assinaladas com <sup>a</sup> correspondem a categorias que só ocorram numa das aulas do momento em análise. Assim, o valor indicado na tabela reporta-se aos dados dessa aula, expressando a média da mesma, na medida em que a ausência da sua ocorrência nas restantes sessões foi assumida como *missing*

A disposição dos alunos foi sempre favorável e a clareza parcialmente explícita nos dois momentos. Embora, no quarto momento, as condições de transmissão tenham sido mais favoráveis, a congruência da atividade dos alunos revelou-se superior no terceiro momento, tendo atingido uma percentagem de 100%.

#### **2.4.2 Gestão do sistema social dos alunos.**

Nas tabelas é sistematizado o modo de intervenção de Pedro relativamente ao sistema social dos alunos.

No que respeita às condições relacionadas com a disciplina, não se verificaram acentuadas diferenças entre os dois momentos, sendo que a frequência de comportamentos variou, fundamentalmente, entre o *nunca* e o *algumas vezes* (tabela 53).

**Tabela 53 - Modo de intervenção de Pedro relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Disciplina***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Explícita as regras de conduta na aula.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
2 - Quando explícita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	100	0	0	0	0	0	0	0	0	100
3 - Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100
4 - Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.	50	50	50	50	0	0	0	0	0	0
5 - Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	50	0	50	50	0	50	0	0	0	0
6 - Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
7 - Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0
8 - Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
9 - Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
10 - Quando reage aos comportamentos inapropriados explícita o seu prejuízo para a atividade da aula.	0	50	50	50	0	0	0	0	50	0
11 - Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
12 - Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
13 - Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0

No quarto momento, Pedro manteve um clima de aula positivo após a reação a comportamentos inapropriados e controlou com mais frequência a participação dos alunos com comportamentos inapropriados. Importa salientar que, nas aulas observadas em ambos os momentos, não se verificou o recurso a castigos com características que interferissem com o gosto dos alunos pela atividade física. De uma forma global, é possível afirmarmos que Pedro evidenciou uma ausência ou uma frequência diminuta relativamente à implementação de

estratégias de promoção da disciplina. De forma semelhante, perante comportamentos de indisciplina, Pedro apresentou uma atitude passiva, não reagindo aos mesmos.

Genericamente os aspetos associados à qualidade de ensino, no âmbito da dimensão clima, apresentam uma dispersão de frequência de ocorrência (tabela 54).

**Tabela 54 - Modo de intervenção de Pedro relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Clima***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Na apresentação das atividades de aprendizagem refere a sua utilidade para os alunos.	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0
2 - Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
3 - Durante a prática de aprendizagem acompanha as tarefas de maior complexidade.	0	0	50	50	50	50	0	0	0	0
4 - Durante a prática de aprendizagem acompanha os alunos com maior dificuldade.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
5 - Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
6 - Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
7 - Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
8 - Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
9 - Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
10 - Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
11 - Ajuda os alunos quando estes o solicitam.	0	0	50	0	50	100	0	0	0	0
12 - Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
13 - Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
14 - Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	0	0	0	0	0	0	100	100	0	0
15 - Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	0	0	50	0	0	100	0	0	50	0
16 - Durante a aula interage com os alunos sobre assuntos pessoais.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
17 - Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0
18 - Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0
19 - Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-
20 - Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-

<sup>a</sup> Nos itens 19 e 20 a escala é sim e não (em vez de sempre e nunca)

Destacou-se ainda que, enquanto no terceiro momento as frequências de ocorrência predominantes foram *nunca* e *algumas vezes*, no quarto momento assistiu-se ao aumento da frequência de ocorrência dos aspetos relativos à qualidade de ensino, verificando-se o predomínio dos níveis de frequência *algumas vezes* e *muitas vezes*.

O acompanhamento dos alunos nas tarefas de maior complexidade, a intervenção individual junto dos alunos relativamente à sua participação em aula, a estabilidade da reação a

comportamentos de indisciplina semelhantes e a expressão de sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem por parte do professor, apresentaram, no quarto momento, uma maior frequência. Importa destacar que, nos dois momentos, Pedro dirigiu-se aos alunos tratando-os sempre pelos seus nomes. Também, em ambos os momentos, as aulas foram todas organizadas com diversas atividades a decorrer em simultâneo e o estagiário interagiu com a maioria dos alunos.

### **2.4.3 Perceção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por Pedro.**

De um modo genérico podemos afirmar que os alunos da turma de Pedro evidenciaram que as condições criadas pelo professor estagiário nas aulas, correspondentes aos dois momentos, foram consonantes com uma perspetiva de eficácia.

No que respeita à introdução das atividades de aprendizagem, a maioria dos alunos apontou que a generalidade dos aspetos associados à eficácia de ensino, em ambos os momentos, teve uma frequência elevada (tabela 55). Constituíram-se como exceção, em ambos os momentos, o pedido de resposta, por parte dos alunos, mediante o questionamento do professor e, no quarto momento, o tempo reduzido na explicação dos exercícios.

**Tabela 55 - Perceção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de Instrução: *Introdução das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Quando o meu professor apresentava o que íamos fazer na aula eu estava atento.	0.00	0.00	9.09	0.00	63.64	85.00	27.27	15.00
2 - Quando o meu professor fazia perguntas sobre o que íamos fazer na aula eu pedia para responder.	18.18	30.00	59.09	45.00	22.73	20.00	0.00	5.00
5 - Quando apresentava a aula o meu professor explicava as coisas dos exercícios a que tínhamos de dar mais atenção.	0.00	0.00	9.09	5.00	27.27	30.00	63.64	65.00
6 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava como é que as diferentes partes da aula se interligavam.	0.00	0.00	13.64	10.00	36.36	55.00	50.00	35.00
7 - Quando nos explicava o que ia ser a aula o meu professor fazia os exercícios para nos mostrar o que tínhamos que aprender.	0.00	0.00	22.73	10.00	36.36	40.00	40.91	50.00
8 - Quando o meu professor apresentava os exercícios da aula eu ficava sem dúvidas sobre o que íamos fazer.	0.00	5.00	9.09	15.00	63.64	50.00	27.27	30.00
10 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava porque é que a maneira como organizava a aula nos fazia aprender melhor.	4.55	5.00	45.45	25.00	50.00	50.00	0.00	20.00
44 - O meu professor gastava pouco tempo a explicar os exercícios que se iam fazer na aula.	9.09	0.00	18.18	40.00	59.09	40.00	13.64	20.00

Do terceiro para o quarto momento a maioria dos alunos apontou que o professor realizava com menor frequência a explicação da ligação entre as diferentes partes da aula.

Conjugando os resultados obtidos através de diversas fontes, é possível constatar que elevadas frequências, no que respeita à percepção dos alunos acerca da ocorrência dos aspetos relacionados com a eficácia de ensino, corresponderam a uma elevada autoeficácia de Pedro nessas atividades. Constituíram-se como exceção as condições que a maioria dos alunos referiu ocorrerem *poucas vezes*. Particularizando, a maioria dos alunos percecionou que a apresentação das atividades não era realizada de forma célere e que Pedro também evidenciou um decréscimo da sua percepção de capacidade relativamente a esta tarefa. Embora os alunos tenham evidenciado, maioritariamente, que estavam atentos quando o professor apresentava a matéria, o estagiário, no quarto momento, referiu que garantir a atenção dos alunos era uma tarefa que considerava *a maior parte das vezes difícil*.

Confrontada a percepção dos alunos acerca da presença dos aspetos relativos à qualidade de ensino com os dados decorrentes das aulas observadas, foi possível verificar que a percepção dos alunos, relativamente à sua atenção durante a instrução, foi inferior aos níveis de congruência na tarefa apresentados por aqueles que atingiram ou se aproximaram dos 100% de tempo na tarefa. A baixa percepção de respostas, mediante questionamento de Pedro, poderá constituir-se como resultado da ausência do seu questionamento no decorrer da apresentação das tarefas de aprendizagem.

Relativamente ao acompanhamento das atividades de aprendizagem nos dois momentos, os alunos percecionaram que Pedro utilizava *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* as condições associadas à eficácia (tabela 56). No entanto, importa salientar que, no quarto momento, a frequência percecionada pelos alunos foi inferior, sendo que a maioria considerou que os aspetos relativos à eficácia de ensino eram garantidas *bastantes vezes*. O predomínio de frequências inferiores verificou-se em duas situações: no terceiro momento os alunos indicaram que o professor solicitava *poucas vezes* a descrição dos exercícios realizados e no quarto momento a maioria dos alunos percecionou que o professor, aquando das tarefas de aprendizagem, recorria *poucas vezes* ao questionamento à generalidade dos alunos.

Confrontando a percepção dos alunos relativamente aos aspetos associados à qualidade de ensino no acompanhamento das situações de aprendizagem, com a autoeficácia de Pedro nas tarefas correspondentes, constatamos que no terceiro momento, existe uma discrepância: embora Pedro tivesse manifestado um sentimento de dificuldade relativamente à generalidade das tarefas, os alunos percecionaram a sua ocorrência frequente. No quarto momento esta dissonância já não foi verificada, uma vez que Pedro revelou um aumento da sua autoeficácia e

a percepção de frequência de concretização dos aspetos relativos à qualidade de ensino também decresceu ligeiramente. A análise conjunta das respostas dos alunos com os resultados das observações realizadas permite-nos estudar o seu nível de consonância. A percepção dos alunos, relativamente ao acompanhamento implementado por Pedro, evidenciou-se favorável. Para tal terá contribuído o facto de, apesar de se ter verificado uma preponderância da *responsabilização ao aluno não visado*, a responsabilização por *feedback* foi a segunda categoria mais frequente na intervenção de Pedro. No quarto momento, a ocorrência de *responsabilização por avaliação* repercutiu-se na ausência de acompanhamento das atividades que não estavam sob avaliação (anexo P, aula 4, gerais), o que poderá ter contribuído para uma percepção dos alunos menos favorável relativamente ao acompanhamento implementado pelo professor.

**Tabela 56 - Percepção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de Instrução:  
*Acompanhamento das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
3 - Quando o meu professor me pedia eu ajudava-o na aula.	0.00	0.00	4.55	10.00	27.27	40.00	68.18	50.00
16 - Na aula o meu professor conseguia observar toda a turma ao mesmo tempo.	4.55	0.00	9.09	35.00	68.18	45.00	18.18	20.00
17 - Quando me corrigia o meu professor dizia-me o que estava a fazer bem e o que estava a fazer mal.	0.00	0.00	0.00	0.00	23.81	60.00	76.19	40.00
18 - O meu professor ia-me corrigindo durante toda a aula.	4.55	10.00	13.64	25.00	68.18	45.00	13.64	20.00
19 - Quando eu e os meus colegas tínhamos a mesma dificuldade nos exercícios o meu professor corrigia-nos a todos ao mesmo tempo em vez de corrigir um de cada vez.	4.55	0.00	22.73	15.00	27.27	55.00	45.45	30.00
20 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me porque é que eu estava a fazer bem ou a fazer mal os exercícios.	0.00	0.00	4.55	0.00	45.45	75.00	50.00	25.00
21 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me como é que deveria realizar os exercícios para não voltar a fazer mal.	0.00	0.00	4.55	0.00	45.45	65.00	50.00	35.00
22 - Depois de me corrigir o meu professor ficava junto de mim a ajudar-me até que eu fizesse bem.	0.00	0.00	27.27	30.00	50.00	55.00	22.73	15.00
24 - Quando eu estava a realizar os exercícios o meu professor pedia-me para eu explicar como é que eu os estava a fazer.	9.09	0.00	54.55	45.00	27.27	50.00	9.09	5.00
25 - Durante a aula o meu professor fazia perguntas sobre os exercícios a quase todos os alunos.	9.09	0.00	27.27	55.00	50.00	40.00	13.64	5.00
26 - Quando me fazia perguntas o meu professor esperava para que eu pudesse pensar e dar a resposta.	0.00	0.00	9.09	20.00	45.45	65.00	45.45	15.00
42 - Durante a aula o meu professor conseguia dar atenção às várias coisas que se passavam	0.00	0.00	9.09	20.00	68.18	60.00	22.73	20.00
43 - Durante os exercícios eu esforçava-me por aprender	0.00	0.00	0.00	0.00	59.09	60.00	40.91	40.00
58 - Durante os exercícios o meu professor dizia-me que o que estava a aprender era importante para mim	0.00	5.00	33.33	15.00	38.10	55.00	28.57	25.00



A elevada percepção de esforço dos alunos, relativamente ao alcance de aprendizagem, parece não estar em consonância com a percentagem de tempo fora da tarefa relevada durante as tarefas práticas (34.90% no terceiro e 31.69% no quarto momento, respetivamente). Contudo, a análise dos dados relativos à caracterização da turma quanto à percepção dos alunos acerca do gosto pelas tarefas propostas pelo professor, permite-nos constatar que a maioria dos alunos (60.00%) mencionou que gostava apenas *alguma coisa* das tarefas que o professor propunha para a aula. Assim, a congruência da resposta dos alunos poderá estar também articulada com o gosto que mencionaram possuir relativamente às tarefas de aprendizagem.

Analisando a percepção dos alunos relativamente à frequência dos aspetos associados à qualidade de ensino referentes à avaliação final das tarefas de aprendizagem, conjuntamente com a autoeficácia de Pedro, é possível verificarmos que o baixo nível de dificuldade do estagiário, no quarto momento, está em articulação com a frequência de comportamentos percecionados pelos alunos (tabela 57). Contudo, apesar de, no terceiro momento, os alunos terem indicado que os aspetos referentes à eficácia de ensino inerentes à avaliação das tarefas de aprendizagem ocorriam, maioritariamente, *bastantes vezes*, neste momento, Pedro revelou uma menor autoeficácia.

**Tabela 57 - Percepção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de Instrução: Avaliação das tarefas de aprendizagem**

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
4 - No final quando o meu professor me pedia a opinião sobre a aula eu dava-a.	9.09	15.00	50.00	20.00	27.27	55.00	13.64	10.00
29 - No final da aula o meu professor dizia o que iam aprender na aula seguinte.	0.00	15.00	31.82	15.00	50.00	55.00	18.18	15.00
36 - No final da aula o meu professor dizia o que é que tinha sido mais importante nos exercícios que tínhamos estado a aprender.	0.00	0.00	18.18	20.00	50.00	55.00	31.82	25.00
38 - No final da aula o meu professor dizia para que é tínhamos estado a aprender aqueles exercícios.	4.55	5.26	22.73	26.32	59.09	57.89	13.64	10.53
39 - No final o meu professor dizia aquilo que eu e os meus colegas tínhamos ou não conseguido aprender na aula.	0.00	10.00	9.09	10.00	59.09	60.00	31.82	20.00

A relação das respostas dos alunos com os resultados da observação das aulas de Pedro permite constatar que, no terceiro momento, a percepção dos alunos, relativamente a uma frequência diminuta da solicitação da sua opinião acerca da aula, se encontra em consonância com a elevada percentagem de tempo alocada a tarefas de avaliação final sem responsabilização. Importa ainda salientar que o tempo despendido nesta tipologia de episódios de aula parece evidenciar alguma incongruência com os aspetos referentes à qualidade de ensino que os alunos perceberam como frequentes.

A maioria dos alunos, em ambos os momentos, revelou que os aspetos relacionados com a qualidade de ensino, associados à organização (tabela 58), ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre*. Esta percepção dos alunos encontra-se em consonância com a autoeficácia revelada por Pedro relativamente às atividades inerentes à organização. A comparação entre os dois momentos releva-nos a tendência para uma percepção dos alunos de que os aspetos relativos à eficácia de ensino, associados a esta dimensão, assumiram uma frequência mais reduzida no quarto momento. A tendência contrária evidenciou-se na percepção de pontualidade por parte dos alunos e na celeridade com que manipulavam os materiais e equipamentos.

**Tabela 58 - Percepção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de *Organização***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Alunos</b>								
14 - Quando explicava os exercícios o meu professor chamava-me a atenção para evitar que eu corresse o risco de me magoar.	0.00	0.00	13.64	10.00	0.00	45.00	86.36	45.00
15 - Quando o meu professor pedia eu mudava rapidamente entre os exercícios.	0.00	0.00	4.55	5.26	63.64	57.89	31.82	36.84
30 - Quando o meu professor nos chamava eu ia rapidamente para junto dele.	0.00	0.00	18.18	5.00	54.55	65.00	27.27	30.00
32 - Eu chegava à aula à hora combinada.	9.09	5.00	9.09	10.00	45.45	30.00	36.36	55.00
34 - Quando o meu professor parava a aula eu percebia logo se ele queria que eu fosse para junto dele; se queria que eu mudasse de exercício ou se queria que eu ficasse onde estava para o ouvir.	0.00	0.00	18.18	10.00	40.91	55.00	40.91	35.00
35 - Quando o meu professor pedia eu e os meus colegas formávamos os grupos rapidamente.	0.00	0.00	9.09	5.00	45.45	65.00	45.45	30.00
37 - Quando eu colaborava na aula o meu professor mostrava que tinha ficado satisfeito comigo.	0.00	0.00	0.00	0.00	31.82	60.00	68.18	40.00
59 - O meu professor corrigia-me a mim ou aos meus colegas sem interromper a aula.	0.00	0.00	4.55	5.00	72.73	60.00	22.73	35.00
<b>Organização dos espaços e materiais</b>								
12 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material rapidamente.	4.55	0.00	27.27	10.00	36.36	45.00	31.82	45.00
13 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material corretamente.	4.55	0.00	13.64	5.00	31.82	55.00	50.00	40.00
<b>Organização do tempo</b>								
27 - Durante a aula eu estava a maior parte do tempo a realizar os exercícios.	0.00	0.00	13.64	0.00	36.36	60.00	50.00	40.00
33 - O meu professor registava as faltas sem gastar tempo.	0.00	5.00	22.73	20.00	31.82	30.00	45.45	45.00

O estudo cruzado da percepção dos alunos com os resultados decorrentes da observação das aulas de Pedro mostrou que, apesar de os alunos, maioritariamente, percecionarem que efetuavam a gestão dos materiais de forma célere, a observação das aulas revelou que, nestes períodos, uma elevada percentagem de tempo era despendido em comportamentos fora da tarefa (32.43% no terceiro e 57.84% no quarto momento respetivamente). Apesar de, no quarto momento, os alunos percecionarem que realizavam as transições de modo célere *bastantes vezes*, nas aulas observadas 25.00% do tempo em episódios de transição correspondiam a comportamentos fora da tarefa.

Tanto no terceiro como no quarto momento, a maioria dos alunos considerou que a quase a totalidade dos aspetos associados à qualidade de ensino, referentes ao clima (tabela 59), ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre* ou *quase sempre*. A exceção e esta tendência foi verificada no terceiro momento, visto que a maioria dos alunos afirmou que Pedro justificava a pertinência dos exercícios de aula *poucas vezes*. Esta situação inverteu-se no quarto momento, dado que os alunos percecionaram que esta condição de eficácia ocorreu *bastantes vezes*. Analisando os dois momentos, constata-se que, no terceiro, os alunos consideraram que os aspetos associados à eficácia de ensino relativos ao clima ocorreram com menor frequência do que no quarto momento.

Apesar de Pedro ter evidenciado menor autoeficácia na relação entre os alunos e a matéria, a maioria da turma manifestou que os aspetos associados à qualidade de ensino relativos a esta subdimensão ocorriam com frequência. A elevada percepção de eficácia do estagiário face ao clima relacional que estabelecia com os alunos, encontra-se em consonância com a percepção destes, fundamentalmente no terceiro momento, em que a maioria da turma revelou que os aspetos associados à eficácia de ensino desta relação ocorriam com muita frequência (*sempre* ou *quase sempre*). No quarto momento, esta concordância não foi tão evidente, sendo que a percepção de frequência dos alunos teve um ligeiro decréscimo. No que respeita à relação entre os alunos, apesar dos mesmos percecionarem que, no terceiro momento, a cooperação entre colegas era frequente, Pedro evidenciou uma baixa autoeficácia relativamente a esta questão. No quarto momento, o nível de percepção dos alunos diminuiu ligeiramente, enquanto a percepção de eficácia de Pedro aumentou. A percepção dos alunos apresentou evidência de alguma desarticulação com os resultados das aulas observadas. Assim, embora os alunos, no quarto momento, tenham referido que o professor mencionava a utilidade dos exercícios de aula *bastantes vezes*, tal só foi verificado de forma pouco sistemática.

**Tabela 59 - Percepção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de *Clima***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Aluno-Tarefa</b>								
9 - Quando o meu professor apresentava os exercícios que íamos fazer na aula dizia para que é que eles serviam.	0.00	0.00	40.91	20.00	36.36	60.00	22.73	20.00
31 - Eu gostava muito dos exercícios da aula.	0.00	0.00	18.18	30.00	63.64	45.00	18.18	25.00
41 - O meu professor perguntava-me o que é que eu pensava e sentia da aula.	4.55	5.00	36.36	40.00	40.91	45.00	18.18	10.00
62 - Nos exercícios mais difíceis o meu professor fazia com que eu continuasse a tentar.	0.00	0.00	4.55	0.00	18.18	42.11	77.27	57.89
63 - O meu professor dizia-me que eu era capaz de aprender coisas difíceis.	0.00	0.00	9.09	5.00	22.73	50.00	68.18	45.00
<b>Professor-Aluno</b>								
40 - Quando eu dizia ao meu professor o que pensava e sentia sobre a aula ele ouvia-me e interessava-se pelas minhas opiniões.	0.00	0.00	4.55	20.00	27.27	50.00	68.18	30.00
53 - O meu professor mostrava que gostava da matéria que nos ensinava.	0.00	0.00	0.00	0.00	40.91	60.00	59.09	40.00
54 - Na aula eu tinha confiança no meu professor.	0.00	0.00	4.76	5.00	33.33	30.00	61.90	65.00
55 - Durante a aula o meu professor dizia-me que achava que eu era capaz de aprender.	0.00	0.00	9.09	5.00	18.18	55.00	72.73	40.00
56 - Na aula o meu professor tratava-me a mim e aos meus colegas da mesma maneira.	4.55	0.00	4.55	0.00	4.55	45.00	86.36	55.00
57 - O meu professor falava comigo sobre os meus gostos e assuntos pessoais mesmo quando não tinham a ver com a aula.	13.64	25.00	36.36	25.00	40.91	50.00	9.09	0.00
60 - Quando o meu professor me corrigia era para me ajudar.	0.00	0.00	0.00	0.00	27.27	25.00	72.73	75.00
<b>Aluno-Aluno</b>								
11 - O meu professor pedia-me que eu fosse simpático e amigo com todos os meus colegas.	18.18	10.00	4.55	25.00	31.82	35.00	45.45	30.00
45 - Nos exercícios eu e os meus colegas ajudávamos uns aos outros mesmo quando uns eram melhores e outros piores.	0.00	0.00	9.09	15.00	45.45	45.00	45.45	40.00

A maioria dos alunos referiu ainda que o professor detinha expectativas positivas acerca da aprendizagem de atividades complexas com elevada frequência, no entanto, tal só se verificou parcialmente no quarto momento. Do mesmo modo, os alunos mencionaram que Pedro se interessava pelas suas opiniões acerca das aulas com frequência, no entanto, nas aulas observadas nunca se constaram interações do estagiário com os alunos com o objetivo de compreender os seus sentimentos acerca das aulas. Apesar de os alunos referirem que o professor demonstrava gosto pelo que ensinava de modo frequente, tal observou-se apenas pontualmente. Através da análise das aulas de Pedro, foi possível verificar que intervinha, expressando expectativas positivas acerca da participação dos alunos *algumas* ou *muitas vezes*, algo que na perceção dos discentes ocorria de forma mais sistemática.

A maioria da turma indicou que a cooperação entre os alunos, com diferentes níveis de habilidade, ocorria com muita frequência, embora nas aulas observadas se tenha verificado que o professor recorria moderadamente à utilização dos alunos mais hábeis como agentes de ensino. Em ambos os momentos os alunos perceberam que o professor tratava todos os alunos da mesma maneira, no entanto, de acordo com os dados decorrentes das aulas observadas, só no quarto momento é que o professor atuou consistentemente mediante comportamentos inapropriados idênticos. Embora a maioria dos alunos tenha mencionado nos dois momentos que o professor interagia com eles acerca de assuntos pessoais de modo frequente, tal só foi verificado pontualmente nas aulas observadas. A circunstância de os alunos indicarem que o professor tinha a intenção de os ajudar encontra-se em articulação com a situação de se ter observado que, fundamentalmente no quarto momento, Pedro auxiliava recorrentemente os alunos quando estes o solicitavam. A perceção dos alunos de que o professor estagiário os motivava para a concretização de tarefas mais complexas é consonante com o facto de se ter observado que Pedro dava prioridade ao acompanhamento das tarefas de maior complexidade, com bastante frequência. Nas aulas observadas no terceiro momento verificou-se que o estagiário evidenciava *algumas vezes* o gosto pelos conteúdos que ensinava. Contudo, os alunos perceberam o agrado de Pedro de modo mais frequente.

Nos dois momentos em estudo, a maioria dos alunos percebeu que os aspetos relacionados com a qualidade de ensino, associados à disciplina (tabela 60), ocorriam *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre*. No terceiro momento a maioria dos alunos considerou que Pedro expressava contentamento perante os comportamentos adequados *sempre ou quase sempre*, porém, no quarto momento esta perceção assumiu um ligeiro decréscimo (*bastantes vezes*).

**Tabela 60 - Percepção dos alunos das aulas de Pedro sobre as condições de *Disciplina***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Promoção</b>								
46 - As regras das aulas eram combinadas entre o meu professor e os alunos.	0.00	5.00	0.00	0.00	31.82	40.00	68.18	55.00
47 - Durante a aula eu respeitava as regras que tinham sido combinadas.	0.00	0.00	0.00	5.00	59.09	65.00	40.91	30.00
49 - Durante a aula o meu professor lembrava-me das regras combinadas.	4.55	5.00	27.27	35.00	40.91	40.00	27.27	20.00
50 - Quando eu me portava mal o meu professor resolvia o problema mantendo um bom ambiente na aula.	4.55	0.00	0.00	10.00	50.00	60.00	45.45	30.00
51 - Durante a aula o meu professor mostrava-se contente quando eu me portava bem.	0.00	5.00	0.00	5.00	22.73	60.00	77.27	30.00
52 - Quando os meus colegas queriam que eu me portasse mal como eles eu continuava o que estava a fazer.	0.00	0.00	13.64	15.00	59.09	60.00	27.27	25.00
<b>Remediação</b>								
23 - Quando eu me portava mal o meu professor pedia-me que dissesse o que tinha feito e porque é que tinha tido aquele comportamento.	0.00	5.00	27.27	25.00	50.00	50.00	22.73	20.00
28 - Quando eu me portava mal e o meu professor me castigava eu mantinha a minha opinião sobre as aulas de Educação Física.	13.64	0.00	18.18	30.00	36.36	55.00	31.82	15.00
48 - Depois de me ter portado mal eu reconhecia o que tinha prejudicado com esse comportamento.	0.00	0.00	13.64	10.00	59.09	75.00	27.27	15.00
61 - Quando me portava mal o meu professor convencia-me para não tomar a fazer aquilo.	0.00	0.00	18.18	10.00	50.00	55.00	31.82	35.00

A elevada autoeficácia revelada por Pedro relativamente à promoção da disciplina encontra-se em consonância com a percepção dos alunos acerca da intervenção do estagiário. No que concerne à remediação da indisciplina, o professor estagiário evidenciou menor autoeficácia em ambos os momentos, contudo tal não transpareceu na percepção dos alunos.

A análise cruzada entre a percepção dos alunos e os resultados decorrentes da observação das aulas de Pedro permite-nos afirmar a sua dissonância global. Tal fundamenta-se no facto de os alunos terem percecionado frequências elevada de comportamento que não se verificaram nas aulas observadas. A título de exemplo podemos referir que, enquanto os alunos percecionaram

que Pedro, de modo frequente, mostrava contentamento quando apresentavam comportamentos disciplinados, tal só foi verificado *algumas vezes* nas aulas observadas. O mesmo sucedeu relativamente ao facto de os alunos incorrerem em comportamentos de indisciplina. Assim, apesar de perceberem que o professor solicitava que o comportamento fosse explicado no seu conteúdo e causas, nas aulas observadas, nunca se assistiu a essa ação por parte do professor.

Em contraponto com esta tendência, o facto de a maioria dos alunos considerarem que mantinham o gosto pela disciplina de Educação Física, depois de serem castigados pelo professor, poderá relacionar-se com a circunstância de Pedro não ter recorrido à utilização de castigos associados à atividade física nas aulas observadas.

#### **2.4.4 Análise global da qualidade de ensino de Pedro na terceira fase.**

Uma comparação relativa à qualidade de ensino nos dois momentos em análise permite-nos concluir que Pedro não demonstrou diferenças marcantes nas condições de ensino criadas. No entanto, consideramos relevante salientar as alterações verificadas.

No que respeita à instrução, o tempo dedicado à informação inicial foi superior no quarto momento. Paralelamente, assistiu-se à presença de alguns aspetos mais consonantes com a qualidade de ensino. De entre estes destacamos a clareza da informação, a forma mista da sua transmissão e o recurso à responsabilização dos alunos. A percentagem de tempo que os alunos permaneceram na tarefa durante estes períodos aproximou-se dos 100% no quarto momento (96.08%), tendo atingido já este valor no terceiro.

Os episódios respeitantes à avaliação final das aprendizagens foram globalmente semelhantes nos dois momentos. No entanto, importa destacar que, no quarto momento, houve um aumento marcante do nível de responsabilização dos alunos. Assistiu-se, porém, a um decréscimo do tempo em que os alunos permaneceram na tarefa.

Relativamente à instrução prática, constatou-se que a sua vertente cognitiva teve um aumento assinalável do terceiro para o quarto momento como resultado da implementação do estilo de ensino divergente. O contexto organizativo por áreas foi dominante nos dois momentos. A responsabilização ao aluno não visado, bem como a responsabilização por feedback decresceram entre os dois momentos, assistindo-se, em paralelo, à responsabilização por avaliação no quarto momento, algo que não havia ocorrido anteriormente. Embora a congruência da atividade dos alunos tenha permanecido deficitária no quarto momento (57.90% do tempo total de instrução prática), verificou-se um ligeiro decréscimo do tempo que os alunos despendiam fora da tarefa.

Observou-se uma diminuição no tempo dedicado à organização. Concretamente, o tempo despendido em manipulação do material e em transição decresceu, havendo um aumento do tempo alocado à formação de grupos. Relativamente à congruência dos alunos na tarefa, assistiu-se a um decréscimo do tempo na tarefa, aquando das atividades de manipulação de material e de transição. No que respeita à formação de grupos, os alunos estiveram sempre envolvidos na tarefa em ambos os momentos. Quanto à dimensão disciplina inerente ao sistema social, os aspetos associados à qualidade de ensino apresentaram uma frequência reduzida, em ambos os momentos, como resultado da ausência de estratégias preventivas e remediativas por parte de Pedro mediante os comportamentos inapropriados dos alunos. Constatou-se assim que o estagiário adotou um comportamento de condescendência, comprometendo, com alguma frequência, a implementação das tarefas inicialmente estabelecidas. Deste modo, numa perspetiva de evitar o confronto com os alunos, Pedro abdicou, não raras vezes, do sistema de tarefas de instrução, passando mesmo a integrar no seu programa de ação a ausência de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. No que respeita ao clima, assistiu-se a uma evolução positiva, tendo o professor estagiário contribuído para a progressão da relação alunos-matéria através do acompanhamento das tarefas de aprendizagem.

A generalidade dos alunos considerou que a maioria os aspetos associados à eficácia de ensino era sistematicamente assegurada por Pedro. Esta perceção apresentou apenas uma exceção em ambos os momentos quanto à voluntariedade dos alunos para responder às questões colocadas no decorrer da instrução inicial.

## **2.5 Triangulação dos Dados do Pedro decorrentes das Diferentes Fontes de Dados**

O processo de triangulação entre os resultados levam-nos a constatar que a perceção dos alunos apresenta uma forte congruência relativamente à autoeficácia do estagiário. O mesmo já não se verifica quando são analisados os dados referentes às observações realizadas.

Deste modo, apesar de Pedro e dos seus alunos considerarem que garantiam os aspetos associados à eficácia de ensino, verificaram-se níveis de congruência na tarefa, por parte dos alunos, que são dissonantes face a tal perspetiva. Consideramos que esta desarticulação resulta da criação de uma ecologia de aula norteadas por um vetor primário do estagiário, resignado à condescendência, com o intuito da garantia da manutenção de uma boa relação pessoal entre o professor e os alunos. Embora esta relação pessoal positiva se tenha mantido, ficou muitas vezes comprometido um clima propício à aquisição de aprendizagens por parte dos alunos. Importa ainda destacar que esta tipologia de ecologia foi interpretada de forma dissonante tanto por



Pedro, como pelos alunos, na medida em que as suas perceções se apresentaram frequentemente discordantes dos factos observados. No que concerne à autoeficácia e aos aspetos relativos à eficácia de ensino observados, constatou-se que, globalmente, o professor estagiário evidenciou uma elevada autoeficácia. No entanto, as questões inerentes ao acompanhamento e avaliação final das tarefas de aprendizagem foram atividades em que Pedro evidenciou uma autoeficácia mais reduzida no terceiro momento. Paralelamente, o estagiário demonstrou menor confiança na sua capacidade de gestão do clima aluno-tarefa, em ambos os momentos.

### **3 Relatório do Caso de João**

À data do início da realização do estudo, o professor estagiário João tinha 22 anos e frequentava o quinto e último ano da Licenciatura em Educação Física. Havia desenvolvido outras atividades profissionais ao nível do Futsal, enquanto treinador de diversos clubes.

De acordo com João, a experiência anteriormente vivenciada constituiu-se como uma mais-valia ao nível do seu sentimento de capacidade no ano de estágio, fundamentalmente pelo conhecimento do conteúdo que havia desenvolvido enquanto atleta e treinador. Analisando esta influência João referiu:

principalmente nesta parte do acompanhamento (...) e da observação dos jogos desportivos coletivos, que é sem dúvida aquilo em que eu me sinto mais à vontade, (...) sem dúvida que a minha experiência não só como atleta, mas como treinador (...) me fez ter outro tipo de abordagem durante as aulas.

(João, Entrevista 1)

#### **3.1 A Escola e o Núcleo de Estágio de João**

A escola onde João realizou o estágio pertencia a uma área suburbana e tinha uma população discente de aproximadamente 1000 alunos distribuídos pelo terceiro ciclo do ensino básico e pelo secundário. Segundo o Projeto Educativo de Escola, uma percentagem significativa dos alunos apresentava carências económicas.

No que respeita às instalações destinadas ao ensino da Educação Física, a escola possuía um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio e um espaço exterior. Para as aulas de Educação Física estas infraestruturas eram organizadas em quatro espaços: três interiores e um exterior. Os espaços interiores correspondiam a um terço de pavilhão, dois terços de pavilhão e um ginásio. O espaço exterior constituía-se como outra das zonas disponíveis para as aulas de Educação Física. Quando existia a impossibilidade de utilização do espaço exterior, nomeadamente devido a condições climáticas desfavoráveis, a turma que ocupava dois terços do pavilhão cedia metade desse espaço à turma que realizaria a aula no espaço exterior. Em paralelo existia, ainda disponível, uma sala equipada com computadores, tendo capacidade para uma turma. A gestão dos espaços permitia assegurar a existência de aulas de Educação Física para todas as turmas.

O núcleo de estágio em que João estava integrado era composto por cinco elementos: três estagiários (João e duas colegas) e dois orientadores, um de escola e um de faculdade. Os orientadores de escola e de faculdade eram ambos do género masculino e tinham experiência de supervisão anterior.

### 3.2 A Turma de João

A turma pela qual João ficou responsável pertencia ao décimo ano. Inicialmente integrava 27 alunos: 21 alunos e seis alunas. No decorrer do ano letivo assistiu-se a uma diminuição do número de alunos em virtude de anulação de matrículas e de mudança de turma. Deste modo, no final do ano letivo a turma tinha 22 alunos. A média de idades era de 16.2 ( $\pm 1.1$ ) anos, sendo que o mais novo tinha 15 e o mais velho 19. Dez alunos da turma usufruíam de serviços de ação social escolar. No decorrer do ano letivo, três alunos da turma foram alvo de processos disciplinares e sete ficaram retidos.

Os níveis de classificação que os alunos referiram ter alcançado no ano transato a Educação Física<sup>6</sup> fazem-nos supor que a turma apresentava níveis de competência elevados na disciplina. Trinta e três por cento dos alunos mencionaram ter obtido nível *quatro* no ano anterior e 52.4% referiram que haviam tido uma classificação de nível *cinco*. Dois alunos repetentes indicaram que a sua classificação fora de 15 valores.

No que diz respeito à prática de atividade física, a maioria da turma afirmou não participar no Desporto Escolar (81.0%) e mais de metade mencionou realizar prática desportiva, fora da escola (57.1%) com uma duração média de 8.3 horas por semana, sendo o futebol a atividade eleita (42.9%). O contexto privilegiado para esta prática foi o clube desportivo, sendo que 47.6% da turma referiu que essa prática envolvia a participação em competições.

Tal como é possível verificar na tabela 61, a maioria dos alunos evidenciou um gosto elevado pela disciplina, atribuindo-lhe, em paralelo, muita importância.

**Tabela 61 - Perceção acerca da Educação Física dos alunos de João**

Indicadores de perceção de gosto e importância da disciplina de Educação Física	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.1 - Gosto da disciplina de Educação Física.	0.00	0.00	4.76	42.86	52.38
2.2 - Considero a disciplina de Educação Física importante para a minha formação.	0.00	0.00	19.05	38.10	42.86
2.7 - A Disciplina de Educação Física é do meu agrado.	0.00	4.76	14.29	52.38	28.57
2.8 - Considero importante o que aprendo na aula de Educação Física.	0.00	0.00	28.57	57.14	14.29

Os alunos da turma de João consideraram-se, maioritariamente, muito competentes na realização das atividades propostas no âmbito da aula de Educação Física e da prática desportiva em geral (tabela 62).

<sup>6</sup>Os dados apresentados foram recolhidos a partir do “Questionário sobre as perceções dos alunos relativas à disciplina de Educação Física, à sua participação nas aulas e à participação da turma” (anexo L)

**Tabela 62 - Percepção de competência dos alunos de João**

Indicadores de percepção de competência pessoal	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.3 - Considero-me um(a) bom (boa) executante nas várias atividades de Educação Física.	0.00	4.76	33.33	42.86	19.05
2.4 - Considero-me um(a) aluno(a) com êxito (com sucesso) em Educação Física.	0.00	4.76	23.81	57.14	14.29
2.9 - Considero ser um(a) bom(boa) praticante desportivo(a), um(a) bom(boa) atleta.	0.00	4.76	19.05	61.90	14.29
2.10 - Considero que normalmente sou bem-sucedido(a) na aula de Educação Física.	0.00	4.76	33.33	52.38	9.52

O alcance do sucesso e a preocupação em evitar o insucesso foram objetivos evidenciados pela maioria dos alunos do professor estagiário, possivelmente porque a procura de satisfação se constituía como uma das prioridades para estes alunos e o sucesso assumia um contributo positivo para essa satisfação, enquanto o insucesso era desencadeador da insatisfação (tabela 63).

**Tabela 63 - Percepção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de João**

Indicadores da percepção das atitudes face à aprendizagem	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.5 - Quando Participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em conseguir ter sucesso.	0.00	0.00	20.00	60.00	20.00
2.6 - Ter sucesso contribui para a minha satisfação na aula de Educação Física.	0.00	4.76	9.52	66.67	19.05
2.11 - Quando participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em evitar o insucesso.	0.00	4.76	14.29	47.62	33.33
2.12 - Ter insucesso contribui para a minha insatisfação nas aulas de Educação Física.	4.76	9.52	23.81	42.86	19.05

A maioria dos alunos percecionou que a sua turma evidenciava poucos ou alguns comportamentos de indisciplina durante a aula de Educação Física. Paralelamente, a generalidade dos alunos mencionou que a colaboração com o professor nas tarefas de aula era de mediana a elevada (tabela 64).

**Tabela 64 - Percepção sobre a turma dos alunos de João**

Indicadores da percepção sobre a turma	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
5.1 - A minha turma é indisciplinada nas aulas de Educação Física.	4.76	42.86	47.62	0.00	4.76
5.2 - A minha turma colabora com o meu professor nas atividades das aulas de Educação Física.	0.00	0.00	52.38	33.33	14.29
5.3 - A minha turma gosta das atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	0.00	9.52	71.43	19.05	0.00
5.4 - A minha turma é boa nas atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	0.00	0.00	33.33	52.38	14.29
5.5 - Na minha turma ajudamo-nos uns aos outros durante as aulas de Educação Física.	0.00	0.00	38.10	57.14	4.76
5.6 - Eu gosto de pertencer a esta turma.	9.52	0.00	19.05	28.57	42.86

A percepção dos alunos acerca do gosto pelas atividades de aula propostas por João foi apenas satisfatória, no entanto, a percepção de competência da turma para a consecução dessas tarefas foi elevada.

A maioria dos alunos do grupo turma considerou que existia um clima de entreajuda entre colegas durante a aula de Educação Física, tendo manifestado um sentimento de pertença ao grupo turma mais representativo.

Os alunos da turma de João revelaram maioritariamente a opinião de que a disciplina de Educação Física deveria assumir prioritariamente uma orientação académica e bióloga (tabela 65). Nesta senda, houve uma valorização privilegiada (47.62%) da aprendizagem centrada numa perspectiva eclética. Simultaneamente, 33.33% dos alunos foram da opinião que o desenvolvimento da condição física, através do esforço como resposta a elevadas intensidades, deveria constituir-se como prioridade das aulas de Educação Física. Importa também salientar que 19.05% dos alunos revelou que as aulas de Educação Física deveriam assumir um papel secundário no currículo, constituindo-se como uma atividade recreativa com a finalidade de os satisfazer, sem qualquer intenção inerente à aprendizagem.

**Tabela 65 - Conceção de Educação Física dos alunos de João**

	Primeira escolha (%)	Segunda escolha (%)	Terceira escolha (%)
3.1 – Pedagoga.	19.05	23.81	57.14
3.2 – Bióloga.	33.33	42.86	23.81
3.3 – Académica.	47.62	33.33	19.05

Em consonância com a perceção acerca dos propósitos das aulas de Educação Física, os alunos de João consideraram que as suas aulas evidenciavam uma orientação maioritariamente académica e bióloga (tabela 66). Destaca-se, no entanto, que a primeira orientação foi percecionada por 66.67% dos alunos. O facto de 33.33% dos alunos estar consonante com uma perspectiva mais bióloga, com valorização privilegiada da condição física e do esforço, poderá relacionar-se com a circunstância de João efetuar, nas suas aulas, um trabalho sistemático de aptidão física. Salienta-se o facto de nenhum dos alunos ter considerado que as aulas lecionadas por João assumiam uma orientação pedagoga.

**Tabela 66 - Perceção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de João**

Orientação pedagógica	Frequência relativa (%)
3.1 – Pedagoga.	0.00
3.2 – Bióloga.	33.33
3.3 – Académica.	66.67

A conceção de Educação Física preferencial dos alunos encontra-se globalmente em consonância com o que estes revelaram que descrevia as aulas de João. Assume-se como exceção a circunstância de haver uma perceção superior à preferência relativamente à orientação académica e de, apesar de alguns alunos terem manifestado a sua preferência por uma orientação recreacionista, não a identificarem com as aulas lecionadas por João.

### **3.3 Autoeficácia Específica e Experiências de Formação de João**

Através da tabela 67, é possível efetuar uma análise global da variação da autoeficácia específica de João, ao longo do processo de estágio.

**Tabela 67 - Autoeficácia específica de João nos quatro momentos**

<b>Momento</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
1.º	1.92	0.58
2.º	2.08	0.52
3.º	1.86	0.43
4.º	1.79	0.48

Constata-se que a média mais elevada foi atingida no segundo momento, correspondendo esse valor à percepção de uma maior dificuldade e, conseqüentemente, a um sentimento de autoeficácia mais reduzido. Em oposição, foi no final do estágio que João evidenciou um maior sentimento de capacidade.

#### **3.3.1 Autoeficácia específica de João nas diferentes dimensões de ensino.**

De um modo mais específico, considerando as diferentes dimensões de ensino, é possível verificarmos a alteração da autoeficácia específica de João, no decorrer dos quatro momentos considerados no estudo deste conceito.

Globalmente, o sentimento de capacidade na realização das tarefas inerentes à dimensão instrução não sofreu alterações marcantes durante o processo de estágio. No entanto, denota-se um aumento do sentimento de facilidade relativamente a esta dimensão (tabela 68).

A partir de uma análise mais detalhada, é possível constatar que, da primeira para a quarta avaliação, apenas um item teve uma variação negativa da autoeficácia. Deste modo, João sentiu-se menos capaz de intervir, garantindo que os erros cometidos pelos alunos fossem suprimidos, após a sua intervenção. Não obstante, globalmente, as dificuldades mantiveram-se ou dissiparam-se do primeiro para o quarto momento.

Tabela 68 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: *Dimensão Instrução*

Dimensão Instrução	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Informação sobre as atividades de aprendizagem	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	2	3	2	2
	2 - Durante o período de apresentação da matéria, realizar perguntas aos alunos garantindo a sua participação voluntária.	2	2	2	1
	5 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos conheçam os seus pontos mais importantes.	2	2	2	2
	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	2	2	2	2
	7 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	2	2	2	2
	8 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades a realizar na aula.	2	2	2	2
	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	2	2	2	2
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	2	3	2	2
Acompanhamento das atividades de aprendizagem	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudem nas diferentes atividades da aula.	1	1	2	1
	16 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	2	2	2	2
	17 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam o que fazem bem e o que fazem mal.	2	2	2	2
	18 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação atualizada sobre como está a aprender.	3	2	2	2
	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	2	2	1	2
	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	2	2	2	2
	21 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro.	2	2	2	2
	22 - Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	2	2	2	3
	24 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma.	3	2	2	2
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	3	3	2	1
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas	2	2	2	2
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	2	2	2	2
	43 - Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	3	2	2	2
	58 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	2	2	2	2
Avaliação final das atividades de aprendizagem	4 - Interpelar os alunos no período de avaliação final da aula garantindo a sua participação.	2	2	2	2
	29 - Realizar a informação final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.	1	1	2	2
	36 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos identifiquem os aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem desenvolvida.	2	2	2	2
	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	2	2	2	2
	39 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	2	2	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

No que respeita à informação sobre as atividades de aprendizagem, a garantia da atenção dos alunos, durante os períodos de instrução, e a minimização dos momentos relativos a essa atividade, apesar de serem aspetos em que João tinha uma menor autoeficácia no segundo momento, verificou-se o inverso a partir do terceiro momento.

Ao nível do acompanhamento das atividades de aprendizagem, o fornecimento de feedback à globalidade da turma e a intervenção promotora de um empenhamento elevado, por parte dos alunos, constituíram-se como tarefas em que João se considerou mais capaz no final do estágio. Paralelamente, o questionamento a todos os alunos e a utilização do mesmo procedimento, no sentido de garantir que eram capazes de identificar aspetos relacionados com a atividade que estavam a desenvolver, foram tarefas em que o estagiário também se considerou mais competente no final do estágio.

No que concerne à avaliação das atividades de aprendizagem, a elevada autoeficácia que João evidenciou no início do processo de estágio manteve-se até ao seu término.

Pela tabela 69 observamos que, de uma forma global, João se sentiu capaz quanto às tarefas inerentes à organização, durante todo o período de estágio, verificando-se, paralelamente, uma evolução positiva. Se, no início do estágio, evidenciava uma baixa autoeficácia na gestão dos espaços e equipamentos, tal foi dissipado a partir do segundo momento.

**Tabela 69 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: *Dimensão Organização***

Dimensão Organização	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Espaços Equipamentos	12 - Organizar a aula garantindo uma rápida montagem ou desmontagem do material pelos alunos.	3	2	2	2
	13 - Organizar a aula garantindo uma correta montagem e desmontagem de material pelos alunos.	3	2	2	2
Alunos	14 - Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	2	2	2	2
	15 - Organizar os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.	2	2	2	2
	30 - Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	2	3	2	2
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	2	3	2	2
	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	2	3	2	2
	35 - Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	2	2	2	2
	37 - Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	2	2	1	1
	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	2	2	2	2
Tempo	27 - Organizar as atividades da aula garantindo a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.	2	2	2	2
	33 - Intervir de forma a garantir um registo de presenças rápido.	1	1	1	1

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

É possível constatar que, apenas no segundo momento, emergiu um decréscimo do sentimento de capacidade de João face à gestão dos alunos.



Através da análise da tabela 70, é possível verificar que João, ao longo do processo do estágio, sempre se sentiu confiante nas tarefas referentes ao clima. De um modo mais específico, o estagiário percebeu menor capacidade, apenas em tarefas relacionadas com o clima entre os alunos e a matéria. Assim, no primeiro momento, João considerou-se pouco competente em garantir que os alunos atribuíam significado às tarefas propostas durante a apresentação da matéria. No entanto, esta percepção esbateu-se a partir do segundo momento. No terceiro momento o estagiário evidenciou uma baixa autoeficácia na interação com os alunos que detinham maiores dificuldades, no sentido de garantir o seu empenho em tarefas mais complexas. Contudo, este nível de percepção foi característico do terceiro momento.

**Tabela 70 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: *Dimensão Clima***

Dimensão Clima	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Relação entre alunos	11- Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos.	1	1	1	1
	45- Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	2	2	2	1
Relação entre os alunos e a matéria	9 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem.	3	2	2	2
	31 - Organizar a aula garantindo uma prática motora motivadora para todos os alunos da turma.	2	2	2	2
	41- Interagir com os alunos garantindo que estes manifestem as suas opiniões sobre a aula.	1	1	1	1
	62- Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	2	2	3	2
	63- Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	2	2	2	2
Relação entre os alunos e o professor	40- Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	1	2	1	1
	53- Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	1	2	1	1
	54- Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	2	2	2	1
	55- Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	1	2	1	1
	56- Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu os trato todos do mesmo modo.	2	2	1	2
	57- Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	1	1	1	1
	60- Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua atividade.	1	2	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

Uma leitura global da tabela 71 permite-nos verificar que as questões inerentes à disciplina foram centro de alguma preocupação, fundamentalmente no segundo momento.

A reduzida autoeficácia neste período evidenciou-se ao nível da promoção da disciplina, mas fundamentalmente na remediação da indisciplina. A utilização de castigos que não interferissem com a atividade física foi uma tarefa em que João não se sentiu capaz, durante todo o processo de estágio.

**Tabela 71 - Alteração da autoeficácia específica de João durante o estágio: *Dimensão Disciplina***

Dimensão	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Promoção	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	1	2	2	1
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	1	2	2	2
	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	2	2	2	2
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	1	3	2	1
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	2	2	1	2
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	2	3	2	2
Remediação	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	2	3	2	2
	28 - Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física.	3	3	3	3
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	2	2	2	2
	61 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	2	3	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

### 3.3.2 Alterações da autoeficácia específica de João.

Dando resposta à análise das variações da autoeficácia de João, ao longo do estágio e das experiências de formação que o professor estagiário assinalou como explicativas da sua crença, procederemos de seguida ao estudo de cada um dos momentos do processo de estágio.

Numa primeira fase indicaremos a tendência global da modificação da autoeficácia de João em cada uma das fases.

Posteriormente, estudaremos as tarefas em que diminuiu ou aumentou o seu sentimento da capacidade para, finalmente, dando voz a João procurarmos entender as causas que, na sua perspetiva, estiveram na base do decréscimo ou aumento da crença.

Numa lógica projetiva, centrar-nos-emos na perceção de João acerca das experiências de formação que identificou que se podiam constituir como contributos para a inversão da perceção de eficácia que prevaleceu no momento em análise.

#### 3.3.2.1 Alteração na primeira fase.

Considerando que, na primeira fase, a autoeficácia específica de João sofreu um decréscimo, recorreremos à análise das tarefas que, de acordo com o professor estagiário, estiveram na base dessa diminuição. Assim, para uma análise mais detalhada, na tabela 72 apresentamos as tarefas nas quais evidenciou uma diminuição da autoeficácia entre o primeiro e o segundo momento.

Tabela 72 - Tarefas em que João evidenciou uma diminuição da autoeficácia na primeira fase

Dimensão	Itens	Momentos	
		1.º	2.º
Instrução: <i>Informação sobre as atividades de aprendizagem</i>	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	2	3
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	2	3
Organização <i>Alunos</i>	30 - Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	2	3
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	2	3
	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	2	3
Clima <i>Relação entre os alunos e o professor</i>	40 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	1	2
	53 - Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	1	2
	55 - Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	1	2
	60 - Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua atividade	1	2
Disciplina <i>Promoção</i>	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	1	2
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	1	2
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	1	3
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	2	3
Disciplina <i>Remediação</i>	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	2	3
	61 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	2	3

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Na perceção de João, a diminuição identificada na autoeficácia, na primeira fase, deveu-se a questões inerentes ao clima e à disciplina, evidenciando-se um decréscimo da confiança de João face à garantia de um clima positivo entre si e os seus alunos e à implementação de estratégias de remediação da indisciplina.

Em paralelo, assistiu-se à diminuição da perceção de autoeficácia sentida por João em tarefas relativas à organização da turma e à apresentação das tarefas de aprendizagem, tendo-se estas centrado no assegurar de regras e de rotinas, bem como na garantia da atenção dos alunos.

João reportou a diminuição da sua autoeficácia à vivência de experiências de insucesso em contexto de lecionação, apontando a sua incapacidade de reação a situações de indisciplina como elemento central. Neste âmbito, João referiu: "um dos problemas (...) [era] deixar levar-me na onda e muitas vezes nem sequer reprimir esses comportamentos [de indisciplina]" (João, Entrevista 1).

A ausência de assertividade que João apontou como determinante para a diminuição da sua autoeficácia é associada pelo estagiário à negociação implementada pelos alunos, bem como à adoção de rotinas dissonantes com as regras estabelecidas:

Lá está, os tais limites que os alunos vão testando do Professor: "Até onde é que posso ir?". Eles, ao repararem que, se uma vez chegasse atrasado não dizia nada (...) começaram cada vez mais a ter esse tipo de comportamentos (João, Entrevista 1).

O professor estagiário revelou ainda que a diminuição da sua autoeficácia esteve também relacionada com experiências de insucesso ao nível do acompanhamento das tarefas de aprendizagem à sua turma. Neste âmbito, João destacou que a sua constante preocupação com questões disciplinares conduziu à sua desmotivação para o acompanhamento das tarefas de aprendizagem em aula:

com todos os outros problemas que comecei a ter em termos de comportamento (...) fui começando (...) a ter menos paciência para as situações de aprendizagem, de correção de técnica, do feedback (...) fui começando a ter alguma desmotivação para o acompanhamento da tarefa (João, Entrevista 1).

Neste testemunho de João, evidenciam-se, de forma clara, as sinergias entre diferentes dimensões de ensino. Assim, perceções de ineficácia, na gestão da dimensão social, associada ao clima e disciplina, desencadearam repercussões negativas relativamente à autoeficácia de João face à dimensão instrução.

Tendo por base as experiências que já havia vivenciado em contexto de estágio, bem como as que considerava que ainda poderia vir a experienciar, João destacou aquelas que considerou que encerrariam potencial para contribuir para o aumento da autoeficácia nas etapas subsequentes do estágio: as experiências de mestria e a persuasão verbal.

No âmbito das experiências de mestria, o professor estagiário referiu-se a experiências de lecionação no domínio do sistema de instrução e social.

No que respeita à introdução das tarefas de aprendizagem, João salientou a recaptção da atenção dos alunos como uma experiência pela qual já havia passado e que considerava preponderante para o aumento futuro da sua autoeficácia: “sempre que alguém está a falar utilizo muito o olhar diretivo, a gestão do silêncio: enquanto aquele está a falar todos caladinhos até ele perceber” (João, Entrevista 1).

No acompanhamento das tarefas de aprendizagem, o estagiário destacou a importância da motivação para o aumento da autoeficácia: “a nossa observação e a nossa experiência no jogo, de olhar e ver o que se está a passar e o que é que está a acontecer, muitas vezes isso motiva-nos para estarmos mais empenhados no acompanhamento da tarefa” (João, Entrevista 1).

Relativamente à disciplina, João deu relevo tanto a estratégias de integração, como de punição.

Quanto às estratégias de integração, relevou o estabelecimento de diálogo com os alunos, no sentido de compreender as razões que os levaram ao incumprimento das regras estabelecidas. Paralelamente, salientou que estratégias punitivas como a inibição da tarefa já tinham sido

utilizadas por si e podiam constituir-se como uma estratégia a utilizar futuramente, no sentido do contributo para o aumento da sua autoeficácia:

em comportamentos fora da tarefa, a inibição da própria tarefa, felizmente que ainda não tive de chegar a nenhuma situação mais drástica, do ter de mandar para fora da aula, felizmente que não, mas porque a própria inibição da tarefa tem resultado bastante e eles têm percebido isso (João, Entrevista 1).

Ao nível do clima, João destacou a importância da relação entre o aluno e a matéria, nomeadamente no que concerne ao envolvimento nas situações de aprendizagem: “agora começam a aparecer situações mais jogadas (...) começam a haver cada vez menos comportamentos fora da tarefa porque eles estão em jogo e estão mais motivados” (João, Entrevista 1).

O professor estagiário considerou que a relação entre professor e aluno face ao processo de ensino-aprendizagem se constituiu como uma experiência que poderia vir a contribuir para o aumento da sua autoeficácia: “eles sentem que está ali alguém (...) interessado em dar-lhes as coisas necessárias para as diversas fases do jogo” (João, Entrevista 1).

João considerou que a persuasão verbal, traduzida nas conversas e discussões que tinha no seio do núcleo de estágio com orientador e colegas de estágio, se constituía como uma experiência já vivenciada e que poderia ser determinante para o aumento futuro da autoeficácia. Reportando-se a esta tipologia de experiência, o professor estagiário descreveu o processo de discussão que caracterizou estas conversas em núcleo:

Identificamos [núcleo de estágio] o problema e vamos então, entre todos, arranjar uma forma que eu possa implementar nas aulas. Todos em conjunto a tentar arranjar as tais estratégias de modificação desses comportamentos (...) quer seja também os meus deslocamentos perante a aula de forma a que não esteja de costas para eles (...) de forma a que possa ver a identificação dos casos mais problemáticos (...) todas essas coisas foram discutidas entre nós (...) sempre no contexto pós-aula (João, Entrevista 1).

Numa análise global entre o primeiro e o segundo momento, assistiu-se a um decréscimo da autoeficácia do professor estagiário. De acordo com a sua perspetiva, esta diminuição deveu-se a experiências de insucesso, vivenciadas em contexto de lecionação à sua turma, centrando-se em questões fundamentalmente inerentes à disciplina e à instrução. Projetivamente, João considerou que experiências de mestria referentes à instrução, ao clima e à disciplina, experimentadas em contexto de lecionação à sua turma, poderiam contribuir para o aumento da autoeficácia. Paralelamente, apontou a persuasão verbal decorrente das conversas e discussões com as colegas de núcleo e o orientador de escola, como uma fonte a continuar a explorar no sentido do desenvolvimento futuro da sua autoeficácia.

### 3.3.2.2 Alteração na segunda fase.

Na tabela 73 apresentamos as tarefas nas quais João evidenciou um aumento da autoeficácia entre o segundo e terceiro momentos.

**Tabela 73 - Tarefas em que João evidenciou um aumento da autoeficácia na segunda fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		2.º	3.º
Instrução Informação sobre as atividades de aprendizagem	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	3	2
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	3	2
Instrução Acompanhamento das atividades de aprendizagem	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	2	1
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	3	2
Organização Alunos	30 - Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	3	2
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	3	2
	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	3	2
	37 - Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	2	1
Clima Relação entre os alunos e o professor	40 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	2	1
	53 - Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	2	1
	55 - Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	2	1
	56 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu os trato todos do mesmo modo.	2	1
Disciplina Promoção	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	3	2
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	2	1
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	3	2
Disciplina Remediação	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	3	2
	61 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

Em contraponto com a primeira fase, podemos verificar que João aumentou a sua autoeficácia nas questões relativas às regras e rotinas inerentes à organização, bem como nas tarefas de promoção da disciplina e do clima entre o professor e o aluno. Paralelamente, sentiu-se mais eficaz na reação a comportamentos de indisciplina. Importa salientar a incapacidade de reagir a comportamentos de indisciplina, percebida durante a primeira fase, como um aspeto estreitamente relacionado com experiências de insucesso promotoras da diminuição da sua autoeficácia. Nesta segunda fase destaca-se também o aumento da perceção de capacidade relativamente a atividades de organização dos alunos. A este nível, o professor estagiário salientou o aumento da sua autoeficácia na apresentação das tarefas face à sua duração e à captação da atenção dos alunos. O questionamento, tal como o fornecimento de feedback,

apresentaram-se também como tarefas em que João evidenciou uma maior percepção de competência no terceiro momento.

A experiência de mestria, a persuasão verbal e a experiência vicariante foram as fontes de autoeficácia que, do segundo para o terceiro momento, João associou ao aumento da sua autoeficácia.

No que respeita à experiência de mestria, referiu que o planeamento dos momentos de transição se constituiu como um elemento fundamental no aumento da sua autoeficácia: “tem a ver com o planeamento (...) os tempos de transição estarem mais planeados (...) se eu quero fazer uma rápida mudança de material, saber logo quem é que vai mudar o quê (...) também ajudou” (João, Entrevista 2).

A relação pessoal estabelecida entre o professor estagiário e os seus alunos, em contexto de lecionação, foi assinalada pelo professor estagiário como uma experiências de mestria que conduziu ao aumento da sua autoeficácia:

tem muito a ver com a boa relação que eu consegui criar com eles e lembro-me que, no início (...) tive vários problemas de comportamento (...) [que] não consegui muito bem gerir (...) e hoje eu penso que é dessa boa relação e dessa relação de proximidade que eu consegui com eles (...) foi muito neste sentido e sempre no sentido do diálogo mais do que a própria repreensão, sempre no diálogo e de lhes tentar [fazer] ver qual o caminho a seguir (João, Entrevista 2).

A importância da persuasão verbal, como fonte de autoeficácia, foi expressa por João quando destacou as reuniões e conversas que estabelecia com o núcleo de estágio e com os colegas do Grupo de Educação Física da escola onde se encontrava a estagiar. Para ele, as discussões com as colegas estagiárias e o feedback específico proporcionado pelo orientador de escola foram fundamentais para aumentar a autoeficácia durante a segunda fase. Neste sentido, também salientou que tal permitiu que as dificuldades fossem sendo ultrapassadas “com várias discussões em grupo e nomeadamente com algumas estratégias que o orientador sugeriu pôr em prática” (João, Entrevista 2).

As experiências associadas à observação de aulas foram identificadas por João como um elemento que contribuiu para a elevação da sua autoeficácia, tendo-se constituído como experiência vicariante:

com uma exceção ou outra, as aulas são todas observadas, às vezes de uma forma mais formal a fazer uma observação mais específica sobre determinados momentos da aula (...) [no] sentido de tentar ver dificuldades que ela tenha, ver como é que ela supera algumas dificuldade que eu próprio tenho (João, Entrevista 2).

Reportando-se a situações já decorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, João referenciou experiências que poderiam contribuir negativamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia. Neste âmbito, mencionou unicamente experiências de insucesso em contexto de lecionação. Salientou que o desvio à regra, por parte dos alunos, comprometeria a sua autoeficácia: “se eles (...) não ligassem ao que eu falava, eles podiam dizer que sim e depois continuar a fazer o mesmo, era porque as coisas não estavam a surtir efeito (...) isso ia diminuir” a autoeficácia (João, Entrevista 2).

Segundo o professor estagiário, a ineficácia da relação entre o professor e o aluno, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, poderia intervir negativamente para o seu sentimento de capacidade. Considerou que a incompreensão por parte dos alunos, relativamente ao seu acompanhamento diferenciado de vários grupos da turma, ao longo da aula, comprometeria a relação entre o professor e o aluno, o que, conseqüentemente, conduziria ao decréscimo da sua autoeficácia:

Durante uma aula, às vezes estou muito mais atento a um grupo do que a outro (...) se eu não conseguisse que eles percebessem isso se calhar aí iria ter dificuldades, iria ter alunos a queixarem-se que: ‘Nunca está ao pé de mim’ ou que: ‘Sou sempre eu o prejudicado’ (João, Entrevista 2).

Uma sistematização referente às experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, João considerou que influenciaram o aumento da sua autoeficácia do segundo para o terceiro momento, permite-nos salientar experiências de mestria ao nível do planeamento e do clima entre professor e aluno em contexto de lecionação. Paralelamente, salientou a influência da persuasão verbal decorrente de reuniões e conversas com o núcleo de estágio e com colegas do Grupo de Educação Física. A observação de aulas das colegas estagiárias constituiu-se como experiência vicariante que teve um impacto positivo no desenvolvimento da autoeficácia de João. Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado durante a segunda fase, apontou que experiências de insucesso inerentes à instrução e ao sistema social contribuiriam para o decréscimo da sua autoeficácia.

### ***3.3.2.3 Alteração na terceira fase.***

Na tabela 74 apresentamos as tarefas nas quais João evidenciou um aumento da autoeficácia entre o terceiro e quarto momento.

O aumento da autoeficácia de João foi transversal relativamente às diferentes dimensões do ensino, evidenciando uma maior perceção de capacidade ao nível do questionamento, da ajuda dos alunos nas diferentes tarefas de aula, da combinação de regras de conduta e da cooperação entre alunos e entre professor e alunos. No quarto momento, também aumentou a



autoeficácia relativamente à sua capacidade de interagir com os alunos com mais dificuldades, no sentido de os envolver em atividades complexas.

**Tabela 74 - Tarefas em que João evidenciou um aumento da autoeficácia na terceira fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		3.º	4.º
Instrução: <i>Informação sobre as atividades de aprendizagem</i>	2 - Durante o período de apresentação da matéria, realizar perguntas aos alunos garantindo a sua participação voluntária.	2	1
Instrução: <i>Acompanhamento das atividades de aprendizagem</i>	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudem nas diferentes atividades da aula.	2	1
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	2	1
Clima: <i>Relação entre alunos</i>	45 - Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	2	1
Clima: <i>Relação entre alunos e professor</i>	54 - Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	2	1
Clima: <i>Relação entre os alunos e a matéria</i>	62 - Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	3	2
Disciplina <i>Promoção</i>	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	2	1
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	2	1

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Associou o aumento da autoeficácia do terceiro para o quarto momento a experiências de mestria vivenciadas no decorrer da lecionação à sua turma, bem como à persuasão verbal exercida por colegas estagiários e orientador de escola.

João apontou que experiências de sucesso respeitantes à relação pessoal entre os alunos e entre o professor e os alunos contribuíam para o desenvolvimento positivo da sua autoeficácia. No que respeita à relação entre os alunos e o professor estagiário, salientou a forma unida como os alunos interagem: “eu acho que foi essencialmente a relação que se criou (...) entre os alunos, entre a própria turma, que funcionavam muito como um núcleo, eram unidos” (João, Entrevista 3).

Ainda ao nível do clima relacional em contexto de aula, destacou a importância da sua relação com os alunos para o desenvolvimento da sua autoeficácia: “a minha relação com eles (...) fez com que eles não sentissem as perguntas como uma ameaça (...) viam sempre como formas de diálogo” (João, Entrevista 3).

João considerou que a persuasão verbal por parte das suas colegas de núcleo e do seu orientador de escola foram, também nesta fase, elementos fundamentais na elevação da sua autoeficácia. Assim, o professor estagiário salientou que as conferências pós-aula se constituíam como um momento privilegiado para a obtenção de feedback acerca de episódios ocorridos nas suas aulas: “pós-aula, discussão de grupo, quando se falava nesse tipo de comportamentos que eram de evitar depois o que fazer para tentar evitar isso” (João, Entrevista 3).

Referindo-se a possíveis experiências que, na sua perspectiva, poderiam contribuir negativamente para a autoeficácia, João reportou-se a experiências de insucesso ao nível da introdução das atividades de aprendizagem por incapacidade de obtenção de respostas dos alunos através do questionamento:

se lançasse uma pergunta (...) e depois não tivesse capacidade de tentar extrair as respostas deles com perguntas dirigidas ou não, de outra forma qualquer. Se não tivesse essa capacidade com certeza que (...) iria diminuir a minha capacidade de eficácia (João, Entrevista 3).

A desobediência face às indicações do professor estagiário por parte dos alunos em contexto de aula, de acordo com João, constituir-se-ia como uma experiência de insucesso desencadeadora da diminuição da sua autoeficácia. Assim, referiu que a sua perceção de competência diminuiria caso “eles [os alunos], de alguma forma, não acatassem com as minhas ordens” (João, Entrevista 3).

Uma análise global relativa às experiências de formação, que João identificou como tendo contribuído para o aumento da sua autoeficácia do terceiro para o quarto momento, permite-nos destacar experiências de mestria relativas ao clima relacional entre alunos e entre professor e alunos. Concomitantemente, a persuasão verbal é apontada por João como uma fonte vivenciada em situações pós-aula que também contribuiu positivamente para a sua autoeficácia. Questões inerentes a experiências de insucesso, no âmbito do questionamento em momentos de instrução, bem como a episódios de indisciplina, foram apontadas como situações que poderiam assumir um impacto negativo na sua autoeficácia.

#### ***3.3.2.4 Síntese das experiências de formação de João durante o Estágio.***

Uma análise centrada nas três fases consideradas durante o estágio pedagógico permite apropriarmo-nos de uma visão global das experiências de formação que se constituíram como fontes de autoeficácia para João, ao longo do processo (tabela 75).

As experiências de insucesso em contexto de lecionação, associadas aos sistemas de instrução e à disciplina, no âmbito da dimensão social, revelaram-se penalizadoras da autoeficácia. Apesar de estas experiências só se terem revelado na primeira fase, tanto na segunda como na terceira foram apontadas por João como experiências que poderiam voltar a colocar em causa a evolução positiva da sua autoeficácia.

Na primeira fase, ao experimentar o decréscimo da autoeficácia, destacou que a experiência de mestria em contexto de lecionação, bem como a persuasão verbal decorrente das conversas com os seus colegas de estágio e orientador de escola poderiam contribuir para a

inversão do desenvolvimento negativo da autoeficácia a que se havia assistido. Em conformidade, nas fases seguintes, a experiência de mestria, associada à dimensão social em contexto de lecionação, assim como a persuasão verbal foram relevantes para o aumento da sua autoeficácia. Em paralelo, na segunda fase, a experiência de mestria, no âmbito do planeamento, e também a experiência vicariante em resultado da observação das aulas dos colegas estagiários destacaram-se na evolução positiva da autoeficácia do professor estagiário.

**Tabela 75 - Síntese das *Experiências de Formação* do João durante o estágio**

1.ª Fase – Diminuição da Autoeficácia	2.ª Fase – Aumento da Autoeficácia	3.ª Fase – Aumento da Autoeficácia
Experiência efetiva		
Experiência de insucesso:	Experiência de mestria:	Experiência de mestria:
- Lecionação à própria turma:	- Planeamento	- Lecionação à própria turma:
• Sistema de instrução:	- Lecionação à própria turma:	• Sistema social:
• acompanhamento das atividades de aprendizagem	• Sistema social:	• Clima - aluno-aluno   professor-aluno
• Sistema social:	• Clima – professor-aluno	
• Disciplina - remediação	Persuasão Verbal:	Persuasão Verbal:
	- Reuniões e conversas	
	Experiência Vicariante:	- Reuniões e conversas
	- Observação de aulas	
Experiência potencial		
Experiência de mestria:	Experiência de insucesso:	Experiência de insucesso:
- Lecionação à própria turma:	- Lecionação à própria turma:	- Lecionação à própria turma
• Sistema de instrução:	• Sistema de instrução:	• Sistema de instrução:
• Introdução das atividades de aprendizagem	• Acompanhamento das atividades de aprendizagem	• Introdução das atividades de aprendizagem
• Sistema social:	• Sistema social:	• Sistema social:
• Disciplina - remediação	• Disciplina - remediação	• Disciplina - remediação
• Clima - aluno-matéria   professor-aluno	• Clima - professor-aluno	
Persuasão Verbal:		
- Reuniões e conversas		

Em jeito de reflexão importa ainda salientar algumas particularidades inerentes às experiências valorizadas por João, ao longo do processo de estágio. No que respeita à experiência de mestria em contexto de lecionação, esta foi sempre associada à dimensão social centrada no clima, não se reportando ao sucesso no âmbito da instrução. No entanto, a experiência de insucesso, ao nível da instrução, havia sido salientada no decurso da primeira fase. A experiência vicariante, embora apontada como relevante na segunda fase, não manteve a sua importância na terceira.

### 3.4 Qualidade de Ensino de João

Neste ponto analisaremos a qualidade de ensino de João, focando-nos no terceiro e quarto momentos. Deste modo, iremos estudar a forma como realizou a gestão dos diferentes sistemas nas aulas observadas e, paralelamente, centrar-nos-emos na perceção dos seus alunos acerca das condições de ensino criadas por si.

### **3.4.1 Gestão dos sistemas de instrução e gestão.**

Através das tabelas que se seguem, realizaremos uma análise das aulas lecionadas por João relativamente aos sistemas de instrução e gestão, implementando uma comparação entre os dois momentos de observação.

Em termos globais, verificamos que a percentagem de tempo útil relativamente ao tempo programa, no quarto momento, foi inferior em aproximadamente 8.00%, quando comparado com o terceiro. No quarto momento a diminuição do tempo útil decorreu do atraso de alunos e professor no deslocamento para o espaço exterior (anexo P, aula 4, gerais) e do transporte do material necessário às atividades de aula (anexo P, aula 3,4, gerais). No terceiro momento, as aulas desenvolveram-se num espaço onde os materiais estavam disponíveis no próprio local.

Em ambos os momentos a instrução ocupou uma maior percentagem de tempo útil, seguindo-se o tempo dedicado à organização.

Uma comparação entre ambos os momentos permite-nos afirmar que se verificou uma semelhança na distribuição temporal, no que respeita à instrução. O tempo destinado à instrução prática foi dominante em ambos os momentos (80.06% e 81.42% do tempo total de instrução, respetivamente). Seguiu-se o tempo utilizado em informação (15.78% e 15.18% do tempo total de instrução, respetivamente), sendo que a avaliação final das atividades decorreu num período mais reduzido (4.16% e 3.40%, respetivamente).

O tempo despendido em tarefas organizativas foi de 12.97% do tempo útil no quarto momento, sendo que no terceiro correspondeu a 15.43%. Como forma de analisar mais pormenorizadamente os dados obtidos, iremos centrar-nos em cada um dos subsistemas.

Embora o tempo de informação tenha sido muito semelhante nos dois momentos (tabela 76), no terceiro, o tempo alocado à informação acerca de tarefas cognitivas foi superior, o que se repercutiu também num tempo de informação de tarefas motoras mais alargado no quarto momento. Em ambos os momentos verificou-se o predomínio da utilização de diferentes meios de comunicação da informação, no entanto, o nível de clareza variou. Assim, no terceiro momento, João transmitiu a informação fundamentalmente de modo parcialmente explícito, sendo que no quarto momento o cariz explícito dominou. Importa, contudo, salientar que, também no quarto momento, a percentagem de tempo em informação implícita foi superior ao verificado no terceiro. A disposição dos alunos manifestou-se mais favorável no quarto momento. Embora a percentagem de tempo sem responsabilização tenha sido quase exclusiva em ambos os momentos, no quarto observou-se a concretização de responsabilização. No

decorrer dos períodos de informação, os alunos mantiveram-se quase sempre na tarefa, embora os valores mais elevados tenham sido atingidos no terceiro momento.

**Tabela 76 - Características da Gestão Tarefas de Informação por João**

Categorias de observação	Valores em cada Momento		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
			3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo útil (calculado com referência ao tempo programa)			88.69	80.76	2.34	0.58
Tempo de instrução (calculado com referência ao tempo útil)			83.16	84.55	2.57	1.52
Tempo de informação (calculado com referência ao tempo de instrução)			15.78	15.18	8.00	11.43
Tempo de informação tarefas cognitivas			2.19	0.39	3.10	0.55
Tempo de informação tarefas motoras			97.81	99.61	3.10	0.55
Tempo de informação implícita			3.23	15.18	4.57	18.71
Tempo de informação parcialmente explícita			60.27	22.87	41.39	8.37
Tempo de informação explícita			36.50	61.95	36.82	10.34
Tempo de informação com disposição limitativa			10.14	0.58	0.45	0.83
Tempo de informação com disposição favorável			89.86	99.42	0.45	0.83
Tempo de informação verbal			26.16	29.96	15.99	2.20
Tempo de informação mista			73.84	70.04	15.99	2.20
Tempo de informação sem questionamento			100.00	93.13	0.00	9.72
Tempo de informação com questionamento			0.00	6.87	0.00	9.72
Tempo na tarefa de informação			90.00	85.95	3.54	11.55
Tempo fora da tarefa de informação			10.00	14.05	3.54	11.55

Tal como já previamente reportado, o tempo de prática apresentou-se ligeiramente superior no quarto momento (tabela 77). O predomínio da prática motora constatou-se em ambos os momentos (85.11% e 89.18% do tempo de prática, respetivamente). No tempo dedicado à prática cognitiva, João centrou a atividade da turma na área dos conhecimentos. Estes momentos ocorreram de forma privilegiada nos primeiros episódios de aula, antes de serem iniciadas tarefas de cariz motor (anexo P, aula 1,3,4, episódios 3).

Em termos dos contextos organizativos, a estruturação por áreas prevaleceu em ambos os momentos, correspondendo a aproximadamente 70.00% do tempo total de prática. No terceiro momento, a prática massiva simultânea e alternada também foram estruturas utilizadas. No quarto momento, embora a prática massiva simultânea se tivesse seguido à organização por áreas, pôde constatar-se a utilização de todas as restantes formas de organização das tarefas práticas. No que concerne à responsabilização, em ambos os momentos, a categoria respeitante à *responsabilização ao aluno não visado* atingiu percentagens de 44.59% e 48.33% do tempo total de prática no terceiro e quarto momentos, respetivamente. O predomínio desta tipologia de responsabilização poderá constituir-se como uma consequência da preponderância do contexto organizativo por áreas e, fundamentalmente, da opção por um número de áreas a ocorrerem em simultâneo que variou entre três e seis (anexo P, aula 1,2,3, gerais).

Tabela 77 - Características da *Gestão das Tarefas de Prática* por João

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>	Média (%)		Desvio Padrão (%)	
		3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo de prática (calculado com referência ao tempo de instrução)		80.06	81.42	6.49	10.39
Tempo de prática cognitiva		14.89	10.82	0.73	10.12
Tempo de prática motora		85.11	89.18	0.73	10.12
Tempo de prática massiva simultânea		22.37	20.05	28.20	11.42
Tempo de prática massiva alternada		7.00	3.93	9.90	5.56
Tempo de prática em contexto de grupo/tarefa		0.00	4.32	0.00	6.11
Tempo de prática em contexto de áreas		70.63	69.03	18.3	3.51
Tempo de prática em contexto de jogo		0.00	2.66	0.00	3.76
Tempo de prática com responsabilização por observação		2.14	1.19	0.41	1.68
Tempo de prática com responsabilização ao aluno não visado		44.59	48.33	17.26	18.09
Tempo de prática com responsabilização por feedback		42.41	29.46	2.30	3.61
Tempo de prática com responsabilização por avaliação		0.00	13.2	0.00	18.67
Tempo de prática com responsabilização por coação		3.68	0.00	5.20	0.00
Tempo de prática com responsabilização por questionamento		7.18	7.11	10.16	4.86
Tempo de prática sem supervisão		0.00	0.72	0.00	1.01
Tempo na tarefa em prática		42.49	59.86	3.62	0.99
Tempo de modificação fácil em prática		1.48	8.13	0.62	11.04
Tempo de modificação difícil em prática		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de espera em prática		23.90	21.04	14.82	8.90
Tempo de deslocamento de prática		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo fora da tarefa em prática		32.13	10.97	10.58	3.12

Esta estrutura terá levado João a circular pelas diferentes áreas, não estando frequentemente em interação com o aluno ou com o grupo em que estava integrado o aluno visado. O feedback surgiu como o segundo modo de responsabilização mais utilizado, tendo sido superior no terceiro momento. A responsabilização por observação teve resultados similares e pouco expressivos em ambos os momentos. A utilização de questionamento foi também semelhante, enquanto a responsabilização através de avaliação ocorreu unicamente no quarto momento. João recorreu à coação apenas no terceiro momento. Perante a constatação de que o aluno não se encontrava a realizar a tarefa proposta, o professor estagiário recorreu à ameaça, referindo que o comportamento evidenciado em aula tinha consequências na avaliação final dos alunos (anexo P, aula 1, episódio 37). Também no balanço final das atividades, João reforçou esta perspetiva, dirigindo-se a toda a turma (anexo P, aula 1, episódio 42).

A ausência de responsabilização à turma assumiu valores residuais e verificou-se no quarto momento em situações em que o professor, depois de indicar aos alunos para realizarem alongamentos, se envolvia em atividades relacionadas com aspetos organizacionais (anexo P, aula 3, episódio 14). No que diz respeito à atividade dos alunos, verificou-se uma diferença bastante marcada no tempo, na tarefa e fora desta. Assim, uma percentagem de tempo na tarefa, durante o terceiro momento de 42.49%, contrasta com os 59.86% verificados no quarto momento. Assistiu-se à mesma discrepância no tempo fora da tarefa, tendo sido de 32.13% no

terceiro e de 10.97% no quarto momento. Importa ainda destacar que o tempo despendido em espera rondou os 20% do tempo total de prática em ambos os momentos. A elevada fração de tempo nesta categoria deveu-se fundamentalmente à estrutura organizativa das tarefas que permitiam, em muitas circunstâncias, que apenas um ou dois alunos pudessem estar em prática, tendo os restantes de esperar que os seus colegas terminassem a tarefa para que então se envolvessem na mesma.

O tempo dedicado à avaliação final foi bastante similar em ambos os momentos (tabela 78). As diferenças verificaram-se fundamentalmente na clareza das tarefas, que se apresentaram mais explícitas, no quarto momento. No entanto, nos dois momentos, constatou-se uma total ausência de responsabilização.

**Tabela 78 - Características da Gestão Tarefas de Avaliação Final por João**

Categorias de observação	Valores em cada Momento		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em avaliação final (calculado com referência ao tempo de instrução)	4.16	3.4	1.52	1.04		
Tempo de avaliação final implícita	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de avaliação final parcialmente explícita	100.00	50.00	0.00	70.71		
Tempo de avaliação final explícita	0.00	50.00	0.00	70.71		
Tempo de avaliação final sem questionamento	100.00	100.00	0.00	0.00		
Tempo de avaliação final com questionamento	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de avaliação final com disposição limitativa	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de avaliação final com disposição favorável	100.00	100.00	0.00	0.00		
Tempo na tarefa em avaliação final	89.81	96.67	7.34	4.71		
Tempo fora da tarefa em avaliação final	10.19	3.33	7.34	4.71		

A disposição foi sempre favorável nos dois momentos e o tempo na tarefa sofreu um ligeiro aumento. O facto de a informação transmitida durante estes períodos de aula não ser totalmente clara, associado à circunstância de os alunos não estarem envolvidos nestes períodos, através da utilização de questionamento como forma de responsabilização, parece explicar a reduzida percentagem de tempo que João despendeu nestes episódios de aula.

No que diz respeito ao tempo de organização, verificou-se um ligeiro decréscimo do terceiro para o quarto momento (tabela 79).

O tempo dedicado à manipulação do material e à formação de grupos decresceu, tendo o tempo de transição evoluído no sentido oposto.

O tempo na tarefa, tanto na manipulação do material como na formação de grupos, aumentou, assistindo-se a um decréscimo de comportamentos fora da tarefa. No que respeita à transição, o tempo na tarefa diminuiu ligeiramente, enquanto o tempo fora da tarefa teve uma redução de mais de 10%. Enquanto no terceiro momento não se havia verificado tempo em

espera nas tarefas de transição, no quarto essa categoria representou 16.61% do comportamento dos alunos.

**Tabela 79 - Características da Gestão do Sistema de Organização e Outros por João**

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
			3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em organização (calculado com referência ao tempo útil)			15.43	12.97	3.54	3.79
Tempo de manipulação de material			50.29	26.07	29.51	36.87
Tempo de manipulação de material pelo professor			0.00	0.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>
Tempo de manipulação de material pelos alunos			100.00	100.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>
Tempo na tarefa em manipulação do material			49.78	69.44 <sup>a</sup>	8.17	<sup>a</sup>
Tempo fora da tarefa em manipulação do material			42.67	19.44 <sup>a</sup>	13.20	<sup>a</sup>
Tempo de espera em manipulação do material			7.56	11.11 <sup>a</sup>	5.03	<sup>a</sup>
Tempo em formação de grupos			9.25	1.91	13.09	2.71
Tempo em formação de grupos pelo professor			100.00 <sup>a</sup>	100.00 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
Tempo em formação de grupos pelos alunos			0.00 <sup>a</sup>	0.00 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
Tempo na tarefa em formação de grupos			85.71 <sup>a</sup>	100.00 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
Tempo fora da tarefa em formação de grupos			0.00 <sup>a</sup>	0.00 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
Tempo em espera em formação de grupos			14.29 <sup>a</sup>	0.00 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
Tempo de transição			40.46	72.02	16.43	39.57
Tempo na tarefa em transição			87.09	81.11	11.52	7.43
Tempo fora da tarefa em transição			12.91	2.27	11.52	3.21
Tempo de espera em transição			0.00	16.61	0.00	10.64
Tempo em outros			0.28	1.88	0.39	2.66

Nota: as células assinaladas com <sup>a</sup> correspondem a categorias que só ocorreram numa das aulas do momento em análise. Assim, o valor indicado na tabela reporta-se aos dados dessa aula, expressando a média da mesma, na medida em que a ausência da sua ocorrência nas restantes sessões foi assumida como *missing*.

### 3.4.2 Gestão do sistema social dos alunos.

Nas tabelas é sistematizado o modo de intervenção de João relativamente ao sistema social dos alunos.

No que respeita às condições relacionadas com a disciplina, não se verificaram diferenças muito marcantes entre os dois momentos, sendo que a frequência de comportamentos em ambas variou, fundamentalmente, entre as opções *nunca* e *algumas vezes* (tabela 80). No quarto momento registou-se a preponderância do nível *algumas vezes*. Assim, assistiu-se ao aumento da evocação das regras de conduta e da reação a comportamentos inapropriados com referência às regras de conduta desrespeitadas, com solicitação de explicação dos comportamentos assumidos e dos prejuízos dos mesmos para o desenvolvimento da aula. No quarto momento, João foi também mais consequente face a comportamentos inapropriados, bem como recorreu ao castigo como forma de penalização dos alunos que adotaram comportamentos de indisciplina. Importa salientar que a utilização de castigos com recurso à atividade física nunca foi utilizada pelo professor estagiário. O controlo da participação na aula dos alunos com



comportamentos inapropriados, em ambos os momentos, teve uma percentagem de 50% no nível de frequência *muitas vezes*.

**Tabela 80 - Modo de intervenção de João relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Disciplina***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Explicita as regras de conduta na aula.	50	50	50	50	0	0	0	0	0	0
2 - Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	50	50	0	0	0	0	0	0	50	50
3 - Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
4 - Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
5 - Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
6 - Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
7 - Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.	0	0	50	50	50	50	0	0	0	0
8 - Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
9 - Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0
10 - Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
11 - Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
12 - Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
13 - Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0

De uma forma global, os aspetos associados à qualidade de ensino, no âmbito da dimensão clima, apresentam uma dispersão de frequência de ocorrência (tabela 81).

Destaca-se que, enquanto no terceiro momento as frequências de ocorrência predominantes foram *nunca* e *algumas vezes*, no quarto momento assistiu-se ao aumento da frequência de ocorrência dos aspetos relacionados com a eficácia de ensino., verificando-se o predomínio dos níveis de frequência *algumas vezes* e *muitas vezes*.

O acompanhamento dos alunos nas tarefas de maior complexidade, a intervenção individual com os alunos relativamente à sua participação em aula, a estabilidade da reação a comportamentos de indisciplina semelhantes e a expressão de sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem por parte do professor, apesar de, no terceiro momento, assumirem uma frequência diminuta, no quarto momento apresentaram frequência assinalável. A abordagem de assuntos pessoais, durante a aula, foi observada no quarto momento com a opção *algumas vezes*. Importa destacar que, nos dois momentos, João tratou sempre os alunos pelos seus nomes. Também em ambos os momentos as aulas foram todas organizadas com diversas atividades a decorrer em simultâneo e o professor interagiu com a maioria dos alunos.

**Tabela 81 - Modo de intervenção de João relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Clima***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Na apresentação das atividades de aprendizagem refere a sua utilidade para os alunos.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
2 - Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
3 - Durante a prática de aprendizagem acompanha as tarefas de maior complexidade.	0	0	50	0	50	100	0	0	0	0
4 - Durante a prática de aprendizagem acompanha os alunos com maior dificuldade.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
5 - Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
6 - Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	0	0	100	100	0	0	0	0	0	0
7 - Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
8 - Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
9 - Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	50	0	0	50	50	50	0	0	0	0
10 - Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
11 - Ajuda os alunos quando estes o solicitam.	0	0	0	0	50	100	0	0	50	0
12 - Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	50	0	50	50	0	50	0	0	0	0
13 - Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.	0	0	50	100	0	0	0	0	50	0
14 - Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	0	0	0	0	0	0	100	100	0	0
15 - Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	0	0	100	0	0	100	0	0	0	0
16 - Durante a aula interage com os alunos sobre assuntos pessoais.	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0
17 - Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
18 - Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	0	0	50	50	50	50	0	0	0	0
19 - Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-
20 - Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-

<sup>a</sup> Nos itens 19 e 20 a escala é sim e não (em vez de sempre e nunca)

### 3.4.3 Perceção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por João.

De um modo genérico podemos afirmar que os alunos da turma de João evidenciaram que as condições criadas por si, nas aulas correspondentes aos dois momentos, foram consonantes com uma perspetiva de eficácia.

No que respeita à introdução das atividades de aprendizagem (tabela 82), a maioria dos alunos mencionou que a quase totalidade dos aspetos relativos à qualidade de ensino teve uma frequência elevada nos dois momentos. As exceções ocorreram em ambos os momentos relativamente ao pedido de resposta por parte dos alunos, mediante o questionamento do professor e face ao tempo reduzido na explicação dos exercícios. Importa salientar que, no

quarto momento, alguns dos aspetos associados à qualidade de ensino assumiram maiores frequências.

**Tabela 82 - Percepção dos alunos das aulas de João sobre as condições de Instrução: *Introdução das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Quando o meu professor apresentava o que íamos fazer na aula eu estava atento.	0.00	0.00	28.57	14.29	57.14	57.14	14.29	28.57
2 - Quando o meu professor fazia perguntas sobre o que íamos fazer na aula eu pedia para responder.	23.81	14.29	52.38	61.90	14.29	19.05	9.52	4.76
5 - Quando apresentava a aula o meu professor explicava as coisas dos exercícios a que tínhamos de dar mais atenção.	4.76	0.00	9.52	4.76	47.62	47.62	38.10	47.62
6 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava como é que as diferentes partes da aula se interligavam.	9.52	0.00	0.00	14.29	52.38	38.10	38.10	47.62
7 - Quando nos explicava o que ia ser a aula o meu professor fazia os exercícios para nos mostrar o que tínhamos que aprender.	0.00	0.00	38.10	28.57	42.86	28.57	19.05	42.86
8 - Quando o meu professor apresentava os exercícios da aula eu ficava sem dúvidas sobre o que íamos fazer.	4.76	4.76	33.33	19.05	38.10	52.38	23.81	23.81
10 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava porque é que a maneira como organizava a aula nos fazia aprender melhor.	4.76	0.00	38.10	9.52	42.86	71.43	14.29	19.05
44 - O meu professor gastava pouco tempo a explicar os exercícios que se iam fazer na aula.	4.76	4.76	61.90	42.86	23.81	38.10	9.52	14.29

Numa perspetiva de triangulação dos resultados obtidos através de diversas fontes, é possível constatar que elevadas frequências, referentes à percepção dos alunos acerca da ocorrência dos aspetos relacionados com a eficácia do ensino, corresponderam à avaliação de João de que essas atividades eram *a maior parte das vezes fáceis*, com exceção das condições que os alunos referiram ocorrer com pouca frequência. Neste particular, importa destacar que o pedido de resposta por parte dos alunos, mediante o questionamento do professor, apesar de dado pelos alunos como pouco frequente, foi considerada uma tarefa *sempre fácil* por parte do professor estagiário, revelando divergência de percepções.

Confrontada a percepção dos alunos acerca da presença dos aspetos relativos à qualidade de ensino com os dados das aulas observadas, verificou-se que a percepção dos alunos relativamente à sua atenção durante a instrução do professor se revelou consonante com os níveis de congruência na tarefa apresentados pelos alunos. A baixa percepção de respostas, mediante questionamento do professor estagiário, poderá constituir-se como resultado da ausência de questionamento, por parte de João, no decorrer da apresentação das tarefas de aprendizagem. Os tempos dedicados a esta tipologia de tarefa aproximaram-se dos 15%, tendo sido considerados excessivos pelos alunos. Tal percepção dos discentes poderá relacionar-se com

o facto de a clareza não estar garantida e de haver algumas tarefas que eram apresentadas apenas com recurso à comunicação verbal. Nesta perspetiva, uma percentagem considerável de alunos referiu, principalmente no terceiro momento, que o professor recorria *poucas vezes* à demonstração.

Relativamente ao acompanhamento das atividades de aprendizagem nos dois momentos (tabela 83), os alunos percecionaram que João utilizava *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* as condições associadas à eficácia.

**Tabela 83 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de Instrução:**  
*Acompanhamento das tarefas de aprendizagem*

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
3 - Quando o meu professor me pedia eu ajudava-o na aula.	9.52	4.76	9.52	0.00	33.33	33.33	47.62	61.90
16 - Na aula o meu professor conseguia observar toda a turma ao mesmo tempo.	19.05	4.76	33.33	42.86	23.81	42.86	23.81	9.52
17 - Quando me corrigia o meu professor dizia-me o que estava a fazer bem e o que estava a fazer mal.	0.00	0.00	9.52	4.76	23.81	19.00	66.67	76.19
18 - O meu professor ia-me corrigindo durante toda a aula.	4.76	4.76	28.57	19.05	38.10	61.90	28.57	14.29
19 - Quando eu e os meus colegas tínhamos a mesma dificuldade nos exercícios o meu professor corrigia-nos a todos ao mesmo tempo em vez de corrigir um de cada vez.	0.00	0.00	14.29	14.29	42.86	33.33	42.86	52.38
20 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me porque é que eu estava a fazer bem ou a fazer mal os exercícios.	0.00	0.00	4.76	4.76	33.33	47.62	61.90	47.62
21 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me como é que deveria realizar os exercícios para não voltar a fazer mal.	0.00	0.00	4.76	4.76	33.33	57.14	61.90	38.10
22 - Depois de me corrigir o meu professor ficava junto de mim a ajudar-me até que eu fizesse bem.	9.52	0.00	33.33	33.33	52.38	57.14	4.76	9.52
24 - Quando eu estava a realizar os exercícios o meu professor pedia-me para eu explicar como é que eu estava a fazer.	19.05	0.00	33.33	47.62	28.57	47.62	19.05	4.76
25 - Durante a aula o meu professor fazia perguntas sobre os exercícios a quase todos os alunos.	9.52	14.29	38.10	52.38	38.10	19.05	14.29	14.29
26 - Quando me fazia perguntas o meu professor esperava para que eu pudesse pensar e dar a resposta.	0.00	4.76	28.57	33.33	42.86	42.86	28.57	19.05
42 - Durante a aula o meu professor conseguia dar atenção às várias coisas que se passavam.	9.52	4.76	9.52	9.52	61.90	66.67	19.05	19.05
43 - Durante os exercícios eu esforçava-me por aprender.	0.00	0.00	4.76	4.76	23.81	33.33	71.43	61.90
58 - Durante os exercícios o meu professor dizia-me que o que estava aprender era importante para mim.	0.00	0.00	14.29	0.00	52.38	66.67	33.33	33.33

Constituíram exceção a percepção de que o professor conseguia observar toda a turma ao mesmo tempo, o pedido de explicação do que os alunos estavam a fazer durante a realização dos exercícios e o questionamento acerca das tarefas de aprendizagem à generalidade dos alunos.

Segundo a maioria da turma, estas condições eram asseguradas *poucas vezes*. No quarto momento as duas primeiras condições mencionadas sofreram uma evolução positiva na percepção dos alunos. Contrariamente, a última condição referida foi apontada como ocorrendo *poucas vezes* por uma percentagem superior de alunos no quarto momento. Neste momento, uma percentagem superior de alunos também mencionou que o professor recorria, menos frequentemente, ao feedback prescritivo.

Confrontando a percepção dos alunos relativamente aos aspetos associados à eficácia do ensino no acompanhamento das situações de aprendizagem com o nível de dificuldade manifestado por João nas tarefas correspondentes, constatamos que, de uma forma genérica, os dados se encontram em articulação. Assim, as percepções de elevados níveis de frequências dos aspetos relacionados com a qualidade do ensino mostraram-se concordantes com os níveis de facilidade manifestados por parte de João. Salientam-se algumas particularidades que evidenciam diferenças entre os dois momentos considerados na análise. No quarto momento, uma percentagem superior de alunos indicou que ajudava *sempre ou quase sempre* o professor, quando este o solicitava. Em consonância, o professor passou a avaliar essa tarefa como *sempre fácil* no quarto momento, sendo que a percecionava como *a maior parte das vezes fácil* no terceiro momento. Apesar de, no quarto momento, haver uma maior percentagem de alunos a considerar que o professor recorria ao feedback coletivo perante erros comuns, neste momento João avaliou essa tarefa como mais difícil. Ainda que tenha considerado no quarto momento o questionamento a todos os alunos *sempre fácil*, a maioria da turma percecionou que ele o fazia *poucas vezes*. Em ambos os momentos, a maioria dos alunos reportou que o professor, depois da correção, ajudava os alunos a ultrapassar as dificuldades verificadas, ainda que João, no quarto momento, tenha considerado esta tarefa *a maior parte das vezes difícil*, em oposição à preponderância de facilidade que havia percecionado no terceiro momento.

A análise cruzada das percepções dos alunos com os resultados obtidos nas observações realizadas, permite-nos estudar o seu nível de consonância. A percepção dos alunos, relativamente ao acompanhamento implementado pelo professor, encontra-se em articulação com os dados resultantes da observação das aulas. Assim, a maioria dos alunos considerou que o professor conseguia observar toda a turma *poucas* ou *bastantes vezes*. Em paralelo, os dados das observações mostraram-nos que a tipologia de responsabilização que dominou as aulas foi a *responsabilização ao aluno não visado* e a *responsabilização por feedback*. A organização

utilizada por João era majoritariamente por áreas, o que parece estar relacionado com o percecionado pelos alunos quanto à observação levada a efeito pelo professor estagiário durante as aulas. A percepção do esforço dos alunos quanto ao alcance de aprendizagem faria crer que o tempo na tarefa, por parte dos alunos, apresentaria valores superiores aos verificados (42.49% e 59.86% no terceiro e quarto momento, respetivamente). No entanto, o confronto com dados relativos à caracterização da turma, no que respeita à percepção dos alunos acerca do gosto relativamente às tarefas propostas pelo professor, permite-nos constatar que a maioria dos alunos (71.43%) mencionou que a turma gostava apenas *alguma coisa* das tarefas que o professor propunha para a aula. Desta feita, a congruência da resposta dos alunos poderá estar também articulada com o gosto que referiram ter face às tarefas de aprendizagem de aula.

No que se refere aos aspetos relativos à eficácia do ensino, associadas à avaliação das tarefas de aprendizagem (tabela 84), através de uma análise cruzada, é possível verificarmos que a percepção dos alunos relativamente à elevada frequência da sua ocorrência está em articulação com o baixo nível de dificuldade percecionada por João na implementação dessas mesmas condições.

**Tabela 84 - Percepção dos alunos das aulas de João sobre as condições de Instrução: *Avaliação das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
4 - No final quando o meu professor me pedia a opinião sobre a aula eu dava-a.	19.05	4.76	42.86	52.38	14.29	23.81	23.81	19.05
29 - No final da aula o meu professor dizia o que íamos aprender na aula seguinte.	4.76	14.29	33.33	42.86	38.10	19.05	23.81	23.81
36 - No final da aula o meu professor dizia o que é que tinha sido mais importante nos exercícios que tínhamos estado a aprender.	0.00	0.00	0.00	9.52	57.14	57.14	42.86	33.33
38 - No final da aula o meu professor dizia para que é tínhamos estado a aprender aqueles exercícios.	0.00	0.00	9.52	4.76	57.14	85.71	33.33	9.52
39 - No final o meu professor dizia aquilo que eu e os meus colegas tínhamos ou não conseguido aprender na aula.	0.00	0.00	14.29	38.10	61.90	42.86	23.81	19.05

Verificaram-se, no entanto, algumas exceções. Nos dois momentos em análise, a maioria dos alunos considerou que o professor estagiário utilizava *bastantes vezes* as condições associadas à eficácia. No entanto, destaca-se que, em ambos os momentos, os alunos percecionaram que davam *poucas vezes* a sua opinião acerca da aula, quando o professor o solicitava. No quarto momento, a maioria dos alunos também mencionou que o professor referia

*poucas vezes* o que iria ser aprendido na aula seguinte. Importa salientar que, apesar de os alunos percecionarem pouca regularidade de utilização destas condições, João considerou-as *a maior parte das vezes fácil* nos dois momentos.

Relacionando as percepções dos alunos com os resultados decorrentes da observação das aulas de João, foi possível retirar ilações relevantes ao nível da triangulação de dados de diferentes fontes. Assim, a percepção dos alunos, relativamente a uma frequência diminuta na solicitação da sua opinião sobre a aula e da realização de projeção por parte do professor, parece estar em consonância com o tempo reduzido que o professor estagiário alocava às tarefas de avaliação final. Paralelamente, esta percepção dos alunos encontra-se em articulação com a ausência de responsabilização através de questionamento verificada em ambos os momentos.

Nos dois momentos os alunos manifestaram que os aspetos relacionados com a eficácia do ensino inerentes à organização ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 85).

Esta percepção dos alunos encontra-se em consonância com o nível de facilidade manifestado por João relativamente às atividades relacionadas com as condições de organização. Entre os dois momentos constatou-se que, embora no terceiro a maioria dos alunos tenha considerado que o professor estagiário manifestava *sempre* ou *quase sempre* a sua satisfação para com os alunos, quando estes colaboravam na aula, o mesmo não se verificou no quarto momento em que a maioria dos alunos percecionou uma menor frequência deste comportamento (*bastantes vezes*).

Analisando de forma cruzada a percepção dos alunos com os resultados decorrentes da observação das aulas de João, conferiu-se que a congruência da atividade dos alunos evidenciada nas tarefas de formação de grupos (85.71% e 100.00% no terceira e quarto momento, respetivamente) e nas tarefas de transição (87.09% e 81.11% no terceiro e quarto momentos, respetivamente) se apresentava em consonância com a percepção dos alunos acerca da rapidez com que formavam os grupos e se dirigiam para o professor, após este os ter chamado (maioritariamente *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre*). A articulação entre a percepção dos alunos e os resultados da observação já não se verificou de forma tão marcada quanto à gestão do material, fundamentalmente no terceiro momento, na medida em que, apesar de a maioria dos alunos ter referido que procedia rápida e corretamente à montagem e arrumação do material, a percentagem de tempo em comportamentos fora da tarefa, durante a manipulação de material neste momento, foi de 42.67%.

**Tabela 85 - Percepção dos alunos das aulas de João sobre as condições de *Organização***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Alunos</b>								
14 - Quando explicava os exercícios o meu professor chamava-me a atenção para evitar que eu corresse o risco de me magoar.	4.76	0.00	4.76	5.00	28.57	40.00	61.90	55.00
15 - Quando o meu professor pedia eu mudava rapidamente entre os exercícios.	4.76	0.00	14.29	14.29	42.86	47.62	38.10	38.10
30 - Quando o meu professor nos chamava eu ia rapidamente para junto dele.	0.00	0.00	19.05	14.29	42.86	47.62	38.10	38.10
32 - Eu chegava à aula à hora combinada.	4.76	0.00	4.76	30.00	42.86	20.00	47.62	50.00
34 - Quando o meu professor parava a aula eu percebia logo se ele queria que eu fosse para junto dele; se queria que eu mudasse de exercício ou se queria que eu ficasse onde estava para o ouvir.	0.00	0.00	5.00	4.76	45.00	47.62	50.00	47.62
35 - Quando o meu professor pedia eu e os meus colegas formávamos os grupos rapidamente.	0.00	0.00	23.81	28.57	47.62	52.38	28.57	19.05
37 - Quando eu colaborava na aula o meu professor mostrava que tinha ficado satisfeito comigo.	4.76	4.76	14.29	14.29	33.33	57.14	47.62	23.81
59 - O meu professor corrigia-me a mim ou aos meus colegas sem interromper a aula.	5.00	0.00	30.00	23.81	25.00	38.10	40.00	38.10
<b>Organização dos espaços e materiais</b>								
12 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material rapidamente.	4.76	0.00	23.81	23.81	42.86	42.86	28.57	33.33
13 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material corretamente.	4.76	0.00	33.33	4.76	47.62	57.14	14.29	38.10
<b>Organização do tempo</b>								
27 - Durante a aula eu estava a maior parte do tempo a realizar os exercícios.	4.76	0.00	4.76	5.00	57.14	70.00	33.33	25.00
33 - O meu professor registava as faltas sem gastar tempo.	4.76	0.00	19.05	19.05	52.38	52.38	23.81	28.57

Tanto no terceiro como no quarto momento, a maioria dos alunos considerou que a quase totalidade dos aspetos associados à qualidade de ensino, referentes ao clima, ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 86). As exceções a esta tendência verificaram-se no terceiro momento, uma vez que 38.10% dos alunos afirmaram que o professor os questionava *poucas vezes* acerca do que pensavam e sentiam sobre a aula. Esta situação inverteu-se no quarto momento, dado que a maioria dos alunos percecionou que esta condição de eficácia ocorreu *bastantes vezes*. A maioria da turma referiu ainda que João *nunca* ou *quase nunca* falava com os alunos sobre os seus gostos e assuntos pessoais.



Tabela 86 - Percepção dos alunos das aulas de João sobre as condições de *Clima*

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Aluno-Tarefa</b>								
9 - Quando o meu professor apresentava os exercícios que íamos fazer na aula dizia para que é que eles serviam.	0.00	0.00	0.00	4.76	47.62	42.86	52.38	52.38
31 - Eu gostava muito dos exercícios da aula.	0.00	0.00	19.05	19.05	61.90	57.14	19.05	23.81
41 - O meu professor perguntava-me o que é que eu pensava e sentia da aula.	23.81	9.52	38.10	38.10	23.81	47.62	14.29	4.76
62 - Nos exercícios mais difíceis o meu professor fazia com que eu continuasse a tentar.	4.76	0.00	0.00	0.00	28.57	57.14	66.67	42.86
63 - O meu professor dizia-me que eu era capaz de aprender coisas difíceis.	0.00	0.00	4.76	0.00	42.86	28.57	52.38	71.43
<b>Professor-Aluno</b>								
40 - Quando eu dizia ao meu professor o que pensava e sentia sobre a aula ele ouvia-me e interessava-se pelas minhas opiniões.	4.76	9.52	19.05	28.57	52.38	42.86	23.81	19.05
53 - O meu professor mostrava que gostava da matéria que nos ensinava.	0.00	0.00	4.76	14.29	61.90	66.67	33.33	19.05
54 - Na aula eu tinha confiança no meu professor.	0.00	0.00	4.76	9.52	38.10	42.86	57.14	47.62
55 - Durante a aula o meu professor dizia-me que achava que eu era capaz de aprender.	0.00	0.00	9.52	4.76	19.05	42.86	71.43	52.38
56 - Na aula o meu professor tratava-me a mim e aos meus colegas da mesma maneira.	0.00	0.00	9.52	4.76	33.33	38.10	57.14	57.14
57 - O meu professor falava comigo sobre os meus gostos e assuntos pessoais mesmo quando não tinham a ver com a aula.	38.10	42.86	28.57	28.57	19.05	19.05	14.29	9.52
60 - Quando o meu professor me corrigia era para me ajudar.	0.00	0.00	4.76	9.52	28.57	38.10	66.67	52.38
<b>Aluno-Aluno</b>								
11 - O meu professor pedia-me que eu fosse simpático e amigo com todos os meus colegas.	23.81	0.00	23.81	23.81	33.33	52.38	19.05	23.81
45 - Nos exercícios eu e os meus colegas ajudávamos uns aos outros mesmo quando uns eram melhores e outros piores.	4.76	4.76	14.29	9.52	47.62	52.38	33.33	33.33

No entanto, importa salientar que 28.57% dos alunos, nos dois momentos, indicaram que esta condição ocorria *poucas vezes*. A visão expressa pelos alunos parece contrastar com o grau de dificuldade que João atribuiu a esta atividade, *sempre fácil*. Contudo, neste caso particular, consideramos que a percepção de baixas frequências não deixa de ser consonante com aspetos relacionados com a eficácia do ensino, na medida em que uma ocorrência frequente ou muito frequente desta situação poderia estar associada a um clima de aula pouco centrado nas aprendizagens. Salvaguarda-se, no entanto, que a inexistência desta interação é também comprometedora do processo de ensino-aprendizagem.

Embora no terceiro momento a maioria dos alunos tivesse mencionado que o professor contribuía *sempre* ou *quase sempre* para que os alunos continuassem a tentar fazer os exercícios mais difíceis, no quarto momento esta frequência decresceu, passando estes a considerar que o professor o fazia *bastantes vezes*. O entendimento dos alunos relativamente à utilização desta condição de ensino contrasta com a percepção de dificuldade do professor que, no quarto momento, referiu que a atividade que lhe estava associada era *a maior parte das vezes difícil*, passando a avaliá-la como *a maior parte das vezes fácil*, no quarto momento. Importa referir que as situações de dissonância anteriormente apresentadas se constituem como exceção. Assim, destaca-se a larga articulação verificada entre a percepção dos alunos, relativamente à ocorrência frequente dos aspetos relacionados com a qualidade do ensino referentes ao clima, com a elevada autoeficácia manifestada por João relativamente à mesma dimensão.

As percepções dos alunos apresentaram evidência de alguma desarticulação com os resultados decorrentes das aulas observadas. Assim, embora os alunos tenham referido que o professor mencionava com frequência a utilidade dos exercícios de aula, tal só foi verificado no quarto momento e de modo pouco sistemático. Do mesmo modo, apesar de os alunos reportarem que o professor solicitava a sua opinião acerca das aulas, os resultados decorrentes das observações evidenciaram o inverso. A maioria dos alunos referiu que o professor solicitava com alguma frequência a simpatia e amizade entre os colegas, ainda que nas aulas observadas não tenha sido verificado este comportamento por parte do professor. Apesar de os alunos terem revelado que o professor apresentava, com muita frequência, expectativas positivas acerca das suas capacidades para aprender, nas aulas observadas este comportamento foi pontual. A maioria da turma indicou que a cooperação entre os alunos com diferentes níveis de habilidade ocorria *bastantes vezes*, o que se encontra em consonância com os dados das observações das aulas, fundamentalmente no quarto momento. Em ambos os momentos os alunos perceberam que o professor tratava todos os alunos da mesma maneira ainda que, pela observação das aulas, só no quarto momento se constatou que o professor estagiário foi frequentemente consistente perante comportamentos inapropriados idênticos. Os alunos também consideraram que o

professor interagiu com eles acerca de assuntos pessoais de modo pontual. O facto de os alunos mencionarem que o professor, nas suas interações, tinha o intuito de os ajudar, parece estar em articulação com a circunstância de se ter observado que João, ao comunicar com os alunos, recorria à utilização de um discurso substantivo. A percepção dos discentes de que o professor estagiário os motivava para a concretização de tarefas mais complexas é igualmente consonante com o facto de se ter observado que João dava prioridade ao acompanhamento destas tarefas. Nas aulas observadas verificou-se que o estagiário evidenciava, com alguma frequência, o gosto pelos conteúdos que ensinava, tendo este agrado sido percebido também pelos alunos.

Nos dois momentos em estudo, a maioria dos alunos considerou que os aspetos relativos à eficácia do ensino, associados à disciplina, ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 87). A exceção a esta orientação verificou-se na percepção que os alunos tiveram relativamente à frequência com que João solicitava aos alunos que referissem e que explicassem o que haviam realizado em situações de indisciplina. No terceiro momento, a maioria dos alunos reportou que o professor estagiário adotava este comportamento *bastantes vezes*. No quarto momento, a percepção dos alunos foi de uma frequência superior, sendo que, apesar de a maioria (47.37%) ter referido que João assumia este comportamento *poucas vezes*, 36.84% mencionaram que o faziam *bastantes vezes* e 10.53% *sempre ou quase sempre*.

Do terceiro para o quarto momento verificaram-se alterações nos níveis mais elevados de frequência em algumas das condições de ensino. Assim, apesar de, no terceiro momento, a maioria dos alunos ter referido que respeitava as regras que tinham sido combinadas *sempre* ou *quase sempre*, no quarto momento esta frequência elevada alterou-se para *bastantes vezes*. O mesmo foi verificado no comportamento dos alunos, quando aliciados pelos colegas para adotarem comportamentos de indisciplina e na capacidade do professor para os convencer a não repetir estes comportamentos. A dispersão da percepção dos alunos, relativamente à frequência de manutenção da opinião acerca das aulas de Educação Física, depois de serem castigados pelo professor, foi verificada fundamentalmente durante o terceiro momento. Embora muitos dos alunos (45.00%) tenham referido que mantinham a sua opinião *bastantes vezes*, 25.00% mencionaram que tal acontecia *poucas vezes*. Apesar de esta tendência ter assumido um sentido positivo no quarto momento, João considerou a atividade associada a esta condição de ensino *a maior parte das vezes difícil* nos dois momentos.

O confronto da percepção dos alunos com a autoeficácia revelada por João evidencia articulação, na medida em que as elevadas frequências referentes aos aspetos associados à qualidade de ensino manifestadas pelos alunos se encontram em consonância com a elevada percepção de autoeficácia de João.

**Tabela 87 - Perceção dos alunos das aulas de João sobre as condições de *Disciplina***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Promoção</b>								
46 - As regras das aulas eram combinadas entre o meu professor e os alunos.	0.00	4.76	19.05	28.57	52.38	42.86	28.57	23.81
47 - Durante a aula eu respeitava as regras que tinham sido combinadas.	0.00	0.00	15.00	9.52	35.00	47.62	50.00	42.86
49 - Durante a aula o meu professor lembrava-me das regras combinadas.	15.00	4.76	15.00	23.81	40.00	66.67	30.00	4.76
50 - Quando eu me portava mal o meu professor resolvia o problema mantendo um bom ambiente na aula.	0.00	0.00	15.00	15.00	65.00	60.00	20.00	25.00
51 - Durante a aula o meu professor mostrava-se contente quando eu me portava bem.	9.52	0.00	9.52	19.05	28.57	33.33	52.38	47.62
52 - Quando os meus colegas queriam que eu me portasse mal como eles eu continuava o que estava a fazer.	9.52	4.76	23.81	23.81	28.57	38.10	38.10	33.33
<b>Remediação</b>								
23 - Quando eu me portava mal o meu professor pedia-me que dissesse o que tinha feito e porque é que tinha tido aquele comportamento.	30.00	5.26	20.00	47.37	50.00	36.84	0.00	10.53
28 - Quando eu me portava mal e o meu professor me castigava eu mantinha a minha opinião sobre as aulas de Educação Física.	5.00	5.00	25.00	15.00	45.00	60.00	25.00	20.00
48 - Depois de me ter portado mal eu reconhecia o que tinha prejudicado com esse comportamento.	10.00	5.26	15.00	21.05	40.00	47.37	35.00	26.32
61 - Quando me portava mal o meu professor convencia-me para não tornar a fazer aquilo.	0.00	0.00	10.00	10.00	30.00	60.00	60.00	30.00

A análise cruzada entre a perceção dos alunos e os resultados da observação das aulas de João permitem-nos afirmar que existe uma coerência global, apesar de haver algumas exceções. Em conformidade com o observado, os alunos referiram que o professor, durante a aula, lembrava as regras combinadas e resolvia os problemas de indisciplina, mantendo um bom clima de aula. O facto de a maioria dos alunos considerar que mantinha o gosto pela disciplina de Educação Física, depois de ser castigado pelo professor, poderá relacionar-se com a circunstância de João não ter recorrido à utilização de castigos associados à atividade física nas aulas observadas. Em consonância com a perceção dos alunos, no quarto momento verificou-se que o professor solicitava, de modo pouco frequente, que os alunos explicassem e assumissem

os comportamentos de indisciplina adotados. Embora, através das aulas observadas, se tenha verificado que o professor reforçava os comportamentos apropriados com alguma frequência, os alunos reportaram que o professor o fazia de modo sistemático.

#### **3.4.4 Análise global da qualidade de ensino de João na terceira fase.**

Numa perspetiva comparativa da qualidade de ensino do terceiro e quarto momentos, João evidenciou diferenças nas condições de ensino criadas, tendo estas sido mais favoráveis no quarto momento. Esta diferença foi fundamentalmente expressiva nas dimensões respeitantes à instrução e à gestão do sistema social.

No que respeita à instrução, embora os períodos de informação e avaliação final tenham tido características similares, assistiu-se a uma evolução do nível de clareza na apresentação das tarefas e a uma disposição mais favorável. A responsabilização também se desenvolveu positivamente, embora de uma forma pouco expressiva. Não obstante, o nível de congruência da atividade dos alunos nas tarefas de introdução revelou-se muito elevado em ambos os momentos.

Na avaliação final, a clareza da informação também evoluiu positivamente. A responsabilização voltou a evidenciar-se como uma fragilidade, não tendo assumido qualquer expressão em ambos os momentos. Tal como se verificou na apresentação das tarefas de aprendizagem, a ausência de supervisão, por parte de João, não se repercutiu negativamente na congruência das atividades dos alunos da turma, uma vez que foi muito elevada, tendo-se aproximado dos 100% no quarto momento.

A ausência de um impacto negativo na atividade dos alunos, como resultado da inconsistência verificada ao nível da responsabilização, poderá estar relacionada com o facto de os períodos destinados à apresentação das atividades de aprendizagem e à avaliação final das mesmas se constituírem como episódios de curta duração. Acresce a esta circunstância a disposição favorável dos alunos, bem como o recurso frequente a uma modalidade de comunicação mista.

Relativamente às tarefas práticas, o contexto organizativo por áreas prevaleceu em ambos os momentos, o que se terá repercutido na tipologia de responsabilização dominante: *responsabilização ao aluno não visado*. Tal significa que, nos dois momentos, João não assumiu qualquer comportamento de responsabilização face aos alunos observados, durante aproximadamente metade do tempo útil de aula. Assim, podemos afirmar que o acompanhamento dos alunos se tornou refém desta tipologia de organização, dado que o professor estagiário realizou uma supervisão fundamentalmente centrada no grupo que

acompanhava. Apesar de, anteriormente, João ter recorrido à coação, no final do processo de estágio tal não se verificou. Durante a prática, o nível de congruência da atividade dos alunos foi inferior ao dos períodos de introdução e avaliação das atividades. A comparação dos dois momentos permite-nos afirmar que houve um desenvolvimento positivo na atividade dos alunos. Embora a tipologia organizacional e a responsabilização por parte do professor não tenham sofrido alterações marcantes, os alunos evidenciaram uma maior autonomia na realização das tarefas, o que se repercutiu na substituição de comportamentos fora da tarefa por comportamentos congruentes com a tarefa estabelecida ou pela modificação para atividades de maior facilidade. A existência de elevados tempos de espera assumiu-se como uma realidade em ambos os momentos. Tal circunstância decorreu da estrutura organizativa das tarefas que restringia a prática apenas a dois alunos de cada grupo, ao mesmo tempo.

No que diz respeito ao tempo de organização, verificou-se uma diminuição no tempo despendido nestas atividades. Concretamente, o tempo dedicado à manipulação do material e à formação de grupos decresceu, assistindo-se a um aumento do tempo de transição. A congruência da atividade dos alunos nas tarefas organizativas desenvolveu-se positivamente, tanto na manipulação do material, como na formação de grupos.

Relativamente ao sistema social, apesar de os aspetos associados à eficácia do ensino se apresentarem genericamente com uma frequência mediana, verificou-se uma evolução positiva. No que concerne à disciplina, pôde constatar-se uma maior intervenção tanto preventiva, como remediativa por parte de João no quarto momento. Assim, esta atitude contrastou com alguma ausência de assertividade verificada no terceiro momento. Destaca-se que a utilização de castigos com recurso à atividade física nunca foi utilizada pelo professor estagiário. Também, ao nível do clima, João demonstrou uma evolução. Assim, o acompanhamento dos alunos nas tarefas de maior complexidade, a intervenção individual junto destes relativamente à sua participação em aula, a estabilidade da reação a comportamentos de indisciplina semelhantes e a expressão de sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem por parte do professor apresentaram uma maior frequência. Em todas as aulas foram utilizadas diversas atividades simultaneamente, tendo o professor interagido com a maioria dos alunos, dirigindo-se-lhes sempre através do seu nome.

A generalidade dos alunos considerou que a maioria dos aspetos relacionados com a qualidade do ensino era sistematicamente assegurada por João. Esta perceção apresentou como exceções, em ambos os momentos, a voluntariedade dos alunos para responderem às questões colocadas por João e à expressão da sua opinião relativamente à aula. Também consideraram que o professor estagiário não realizava de modo frequente: o questionamento quanto às

atividades de aula, a apresentação sucinta das tarefas de aprendizagem e a observação simultânea de todos os alunos.

### **3.5 Triangulação dos Dados do João decorrentes das Diferentes Fontes de Dados**

O processo de triangulação entre os resultados da observação das aulas, a percepção de eficácia dos alunos e a autoeficácia de João levam-nos a constatar que a percepção dos alunos apresenta uma forte congruência relativamente à autoeficácia de João. A exceção mais marcante de articulação disse respeito aos resultados decorrentes da observação, ao nível da dimensão clima e à percepção dos alunos acerca das condições de ensino criadas por João relativamente a esta dimensão. Assim, a percepção dos alunos assumiu-se claramente como mais favorável, quando comparada com os resultados das observações.

Quanto à autoeficácia e aos aspetos relativos à eficácia de ensino observados, constatou-se que, apesar de João evidenciar uma percepção de competência elevada em ambos os momentos, alguns dos aspetos referentes à qualidade de ensino não foram verificados nas aulas em análise. De entre esses destaca-se a responsabilização levada a efeito por João. No entanto, em consonância com a evolução positiva da autoeficácia, também se assistiu a um desenvolvimento positivo dos aspetos relacionados com a qualidade de ensino observados nas aulas, assumindo especial relevância a elevação dos comportamentos congruentes dos alunos, no decorrer das tarefas práticas.

## **4 Relatório do Caso de Rita**

No início da realização do presente estudo, Rita tinha 21 anos e frequentava o quinto e último ano da Licenciatura em Educação Física. Antes do estágio, Rita nunca se havia envolvido em atividades profissionais associadas à lecionação.

### **4.1 A Escola e o Núcleo de Estágio de Rita**

A escola onde Rita realizou o estágio era básica e secundária. Ao nível do ensino básico a oferta abrangia o terceiro ciclo e, no âmbito do ensino secundário, para além do ensino regular existia ainda ensino recorrente. A população discente da escola era de 1329 alunos, sendo que 78.8% frequentavam o ensino diurno e os restantes o noturno.

No que diz respeito às instalações destinadas ao ensino da Educação Física, a escola possuía um pavilhão gimnodesportivo e um ginásio como espaços interiores e um espaço exterior. Estas infraestruturas eram organizadas em quatro espaços para as aulas de Educação Física: três interiores e um exterior. Os espaços interiores correspondiam ao pavilhão gimnodesportivo e ao ginásio, estando o primeiro organizado em dois espaços de aula. Quando existia a impossibilidade de utilização do espaço exterior, nomeadamente devido a condições climáticas desfavoráveis, a turma que ocupava dois terços do pavilhão cedia um terço desse espaço àquela que realizaria a aula no espaço exterior. Para além destas infraestruturas destinadas especificamente à Educação Física, existia ainda uma sala de aula disponível para as aulas de Educação Física a que os professores podiam recorrer sempre que considerassem conveniente.

Rita estava integrada num núcleo de estágio constituído por cinco elementos: três estagiárias e dois orientadores, um de escola e um de faculdade. Tinha duas colegas estagiárias e tanto o orientador de escola, como o orientador de faculdade possuíam experiência anterior de supervisão.

### **4.2 A Turma de Rita**

Rita ficou responsável por uma turma do oitavo ano formada por 19 alunos: 12 do género masculino e sete do género feminino.

No decorrer do ano letivo, uma das alunas foi transferida para outra escola, tendo a turma ficado com 18 alunos. A média de idades era de 14 ( $\pm 1.1$ ) anos, sendo que o aluno mais novo tinha 13 anos e o mais velho 17. Quatro dos alunos da turma de Rita já haviam reprovado duas vezes em anos anteriores. Cinco alunos da turma usufruíam de serviços de ação social escolar e



um apresentava necessidades educativas especiais. Contudo este aluno não possuía adaptações curriculares ao nível da disciplina de Educação Física. Durante o ano letivo, dois alunos da turma foram alvo de processos disciplinares e, dos 18 alunos, três ficaram retidos no final do ano letivo.

As classificações que referiram ter obtido no ano transato na disciplina de Educação Física fazem-nos supor que a turma apresentava bons níveis de competência, sendo que 47.1% dos alunos mencionaram ter obtido nível *três* e a mesma percentagem mencionou ter tido uma classificação de nível *quatro*. Um dos alunos indicou que havia sido classificado na disciplina com nível *dois*.

No que diz respeito à prática de atividade física, a maioria da turma afirmou não participar no Desporto Escolar (70.6%) e mais de metade da turma mencionou realizar prática desportiva fora da escola (52.9%). Os alunos a realizar prática desportiva em contexto exterior à escola referiram praticar um desporto. As modalidades apontadas foram diversificadas, embora o futebol se tenha destacado. Os contextos de eleição para esta prática foram a rua/jardim e o clube desportivo. Apenas 17.6% dos alunos referiram que efetuavam essa prática em contexto que envolvia competição. O tempo de prática desportiva semanal fora da escola, que estes alunos mencionaram ter, foi de 4.6 horas por semana.

Relativamente ao contexto da disciplina de Educação Física, a maioria dos alunos evidenciou um gosto elevado pela mesma, atribuindo-lhe uma importância com intensidade semelhante (tabela 88).

**Tabela 88 - Perceção acerca da Educação Física dos alunos de Rita**

Indicadores de perceção de gosto e importância da disciplina de Educação Física	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.1 - Gosto da disciplina de Educação Física.	0.00	0.00	35.29	41.18	23.53
2.2 - Considero a disciplina de Educação Física importante para a minha formação.	0.00	17.65	29.41	35.29	17.65
2.7 - A Disciplina de Educação Física é do meu agrado.	0.00	11.76	23.53	58.82	5.88
2.8 - Considero importante o que aprendo na aula de Educação Física.	0.00	17.65	17.65	58.82	5.88

Grande parte dos alunos da turma de Rita percecionou-se como medianamente competente na realização das atividades propostas no âmbito da aula de Educação Física e da prática desportiva em geral (tabela 89).

**Tabela 89 - Percepção de competência dos alunos de Rita**

Indicadores de percepção de competência pessoal	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.3 - Considero-me um(a) bom (boa) executante nas várias atividades de Educação Física.	0.00	0.00	68.75	31.25	0.00
2.4 - Considero-me um(a) aluno(a) com êxito (com sucesso) em Educação Física.	0.00	11.76	58.82	29.41	0.00
2.9 - Considero ser um(a) bom(boa) praticante desportivo(a), um(a) bom(boa) atleta.	0.00	17.65	47.06	29.41	5.88
2.10 - Considero que normalmente sou bem-sucedido(a) na aula de Educação Física.	0.00	5.88	76.47	17.65	0.00

O alcance do sucesso, bem como o evitar do insucesso nas aulas de Educação Física foi algo que a maioria dos alunos apontou como um aspeto que os preocupava *alguma coisa*. Contudo a maioria da turma mencionou que o sucesso contribuía *muito* para a satisfação na aula de Educação Física e o insucesso concorria *muito* para a insatisfação (tabela 90).

**Tabela 90 - Percepção da atitude face à aprendizagem nas aulas de Educação Física dos alunos de Rita**

Indicadores da percepção das atitudes face à aprendizagem	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
2.5 - Quando Participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em conseguir ter sucesso.	0.00	0.00	56.25	37.50	6.25
2.6 - Ter sucesso contribui para a minha satisfação na aula de Educação Física.	0.00	5.88	35.29	52.94	5.88
2.11 - Quando participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em evitar o insucesso.	0.00	6.25	50.00	37.50	6.25
2.12 - Ter insucesso contribui para a minha insatisfação nas aulas de Educação Física.	17.65	0.00	29.41	41.18	11.76

Tendo como referência as aulas de Educação Física, 47.06% dos alunos de Rita mencionaram que a turma era algo indisciplinada, tendo 35.29% sido da opinião que a turma era *muito* indisciplinada (tabela 91). Paralelamente, a maioria dos alunos indicou que a turma colaborava *alguma coisa* com a professora nas tarefas de aula.

**Tabela 91 - Percepção sobre a turma dos alunos de Rita**

Indicadores da percepção sobre a turma	Nada (%)	Pouco (%)	Alguma Coisa (%)	Muito (%)	Muitíssimo (%)
5.1 - A minha turma é indisciplinada nas aulas de Educação Física.	0.00	11.76	47.06	35.29	5.88
5.2 - A minha turma colabora com o meu professor nas atividades das aulas de Educação Física.	0.00	17.65	64.71	11.76	5.88
5.3 - A minha turma gosta das atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	0.00	5.88	41.18	41.18	11.76
5.4 - A minha turma é boa nas atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.	0.00	0.00	70.59	23.53	5.88
5.5 - Na minha turma ajudamo-nos uns aos outros durante as aulas de Educação Física.	0.00	29.41	52.94	17.65	0.00
5.6 - Eu gosto de pertencer a esta turma.	5.88	23.53	29.41	35.29	5.88

O gosto pelas atividades propostas por Rita em aula foi considerado entre mediana a elevada pela maioria pelos alunos. No que respeita à competência para a realização das tarefas propostas pela professora, 70.59% dos alunos mencionaram que a turma era mediana.

A percepção da turma acerca da cooperação entre alunos dividiu-se. Assim, 52.94% dos alunos referiram que esta entreajuda era mediana e 29.41% consideraram-na reduzida. O sentimento de pertença à turma evidenciou alguma dispersão entre os alunos da turma. Apesar de a maioria (35.29%) dos alunos ter referido que gostava *muito* de pertencer à sua turma, 29.41% indicaram gostar apenas *alguma coisa* e 23.53% afirmaram gostar *pouco*.

Os alunos mostraram perspetivas diferenciadas relativamente ao que, na sua opinião, se devia constituir como prioridade nas aulas de Educação Física (tabela 92). Deste modo, enquanto 47.06% dos alunos referiram que a disciplina de Educação Física teria de assumir uma orientação biologista, 35.29% dos alunos apontaram que a disciplina deveria ter propósitos académicos. Estes resultados evidenciam que a turma de Rita tinha visões diferentes, sendo que, enquanto um grupo privilegiava o desenvolvimento da condição física, outro enfatizava a vertente da aprendizagem centrada numa perspetiva eclética. Importa ainda salientar que 17.65% do total de alunos da turma indicaram que a disciplina de Educação Física se deveria restringir a propósitos recreativos.

**Tabela 92 - Conceção de Educação Física dos alunos de Rita**

	Primeira escolha (%)	Segunda escolha (%)	Terceira escolha (%)
3.1 – Pedagoga.	17.65	17.65	64.71
3.2 – Biologista.	47.06	29.41	23.53
3.3 – Académica.	35.29	52.94	11.76

Os alunos apresentaram percepções distintas acerca do que consideraram que Rita privilegiava nas suas aulas (tabela 93). Assim, a maioria (58.82%) foi da opinião que a professora assumia uma orientação biologista, enquanto 35.29% mencionaram que a professora adotava uma perspetiva académica.

**Tabela 93 - Percepção dos alunos acerca da orientação pedagógica das aulas de Rita**

Orientação pedagógica	Frequência relativa (%)
3.1 – Pedagoga.	5.88
3.2 – Biologista.	58.82
3.3 – Académica.	35.29

As preferências dos alunos relativamente à tipologia e finalidades das aulas de Educação Física foram consonantes com o que consideraram que melhor caracterizava as aulas lecionadas por Rita.

### **4.3 A autoeficácia Específica e Experiências de Formação de Rita**

Na tabela 94 são identificados os níveis de autoeficácia de Rita durante o estágio. É possível verificar que o valor médio mais elevado foi alcançado no segundo momento, correspondendo a uma maior percepção de dificuldade e, consequentemente, a uma autoeficácia mais reduzida.

**Tabela 94 - Autoeficácia específica de Rita nos quatro momentos**

<b>Momento</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
1.º	2.27	0.68
2.º	2.38	0.61
3.º	2.03	0.51
4.º	2.11	0.57

Considerando todo o processo foi no terceiro momento que Rita apresentou uma autoeficácia específica mais elevada.

#### **4.3.1 Autoeficácia específica de Rita nas diferentes dimensões de ensino.**

Particularizando e considerando as diferentes dimensões de ensino, é possível verificarmos a alteração da autoeficácia específica de Rita ao longo dos quatro momentos considerados no estudo deste conceito.

A autoeficácia de Rita referente às tarefas da dimensão instrução sofreu alterações no decorrer do estágio, tendo-se verificado um aumento da sua autoeficácia entre o início e o final (tabela 95).

Embora muitas das dificuldades apontadas no primeiro momento não se tenham mantido no final do processo, outras permaneceram. Paralelamente, a realização da apresentação da matéria, assegurando que os alunos compreendiam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem da mesma, embora não apontada como difícil no início do estágio, foi indicada como tal no seu término.

No que respeita à informação sobre as atividades de aprendizagem, a garantia de que os alunos entendiam que as diferentes fases da aula formavam um todo, que tinham oportunidade de visualizar as situações de aprendizagem e que ficavam sem dúvidas acerca das atividades a realizar em aula constituíram-se como tarefas em que Rita aumentou a sua autoeficácia. Inversamente, diminuiu o seu sentimento de capacidade relativamente a assegurar que os alunos compreendiam a relação entre a organização e os objetivos de aprendizagem da aula.

Tabela 95 – Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: *Dimensão Instrução*

Dimensão Instrução	Ítems	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Informação sobre as atividades de aprendizagem	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	2	3	2	2
	2 - Durante o período de apresentação da matéria, realizar perguntas aos alunos garantindo a sua participação voluntária.	2	2	2	2
	5 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos conheçam os seus pontos mais importantes.	2	2	2	2
	6 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	3	2	2	2
	7 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	3	3	2	2
	8 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades a realizar na aula.	3	4	3	2
	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	2	3	2	3
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	3	3	2	3
Acompanhamento das atividades de aprendizagem	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudem nas diferentes atividades da aula.	2	3	1	2
	16 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	3	3	2	2
	17 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam o que fazem bem e o que fazem mal.	2	2	2	1
	18 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação atualizada sobre como está a aprender.	2	2	2	2
	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	3	3	2	2
	20 - Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas ações de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	2	2	2	2
	21 - Informar os alunos sobre a forma como realizam a atividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a atividade após terem cometido um erro.	2	2	2	2
	22 - Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	3	3	2	3
	24 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma.	3	2	2	3
	25 - Questionar os alunos sobre a atividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	3	3	3	3
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas	3	3	2	3
	42 - Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	2	2	2	2
	43 - Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	3	3	2	2
	58 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	2	2	2	2
Avaliação final das atividades de aprendizagem	4 - Interpelar os alunos no período de avaliação final da aula garantindo a sua participação.	3	2	2	2
	29 - Realizar a informação final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.	3	3	3	3
	36 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos identifiquem os aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem desenvolvida.	3	2	2	2
	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	3	3	2	2
	39 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	4	3	3	3

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

Ao nível do acompanhamento das atividades de aprendizagem, Rita passou a perceber-se como mais eficaz no seu posicionamento, garantindo a sua visualização por toda a turma, na gestão do feedback em função da generalidade dos erros cometidos e na certificação de um empenhamento elevado por parte dos alunos.

Comparativamente com primeiro momento, no final do estágio, Rita apresentava uma maior autoeficácia em algumas das tarefas inerentes à avaliação final das atividades de aprendizagem. Deste modo, expressou maior percepção de competência na garantia da participação dos alunos, no assegurar de que estes identificavam os aspetos mais importantes da atividade de aprendizagem e que saíam da aula com a ideia clara dos objetivos pretendidos.

Não se verificaram grandes alterações na percepção de Rita relativamente à dimensão organização (tabela 96). Neste âmbito, destacamos que, do início para o final do estágio, aumentou a sua autoeficácia face à celeridade de montagem e arrumação do material, tendo-se observado o inverso na garantia da pontualidade dos alunos.

**Tabela 96 - Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: *Dimensão Organização***

Dimensão Organização	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Espaços Equipamentos	12 - Organizar a aula garantindo uma rápida montagem ou desmontagem do material pelos alunos.	3	2	2	2
	13 - Organizar a aula garantindo uma correta montagem e desmontagem de material pelos alunos.	2	2	2	2
Alunos	14 - Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	2	1	2	1
	15 - Organizar os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.	2	2	2	2
	30 - Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	2	2	2	2
	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	2	3	3	3
	34 - Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula.	2	2	2	2
	35 - Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	2	3	2	2
	37 - Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	2	2	2	2
	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	3	2	2	3
Tempo	27 - Organizar as atividades da aula garantindo a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.	2	2	2	2
	33 - Intervir de forma a garantir um registo de presenças rápido.	1	1	1	1

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Quando à dimensão clima não se verificaram muitas alterações no sentimento de capacidade de Rita ao longo do processo de estágio (tabela 97). No entanto, importa destacar que aumentou a sua autoeficácia quanto à garantia de cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade e da atribuição de significado às tarefas de aprendizagem por parte dos alunos. Num sentido inverso, Rita, no final do estágio, sentiu-se menos capaz na comunicação com os alunos, assegurando que expressavam a sua opinião acerca da aula.

Tabela 97 - Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: *Dimensão Clima*

Dimensão Clima	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Relação entre alunos	11- Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos.	2	2	2	2
	45- Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	3	3	3	2
Relação entre os alunos e a matéria	9 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem.	3	3	2	2
	31 - Organizar a aula garantindo uma prática motora motivadora para todos os alunos da turma.	2	2	2	2
	41- Interagir com os alunos garantindo que estes manifestam as suas opiniões sobre a aula.	2	2	2	3
	62- Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	2	3	2	2
	63- Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	3	2	2	3
Relação entre os alunos e o professor	40- Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	1	2	2	2
	53- Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	1	2	2	2
	54- Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	1	2	1	1
	55- Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	1	2	1	1
	56- Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu os trato todos do mesmo modo.	2	1	1	1
	57- Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	2	2	1	1
	60- Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua atividade.	2	2	2	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3= A maior parte das vezes difícil; 4= Sempre difícil

Destaca-se, no entanto, que apesar de, no primeiro momento, ter considerado difícil não utilizar castigos que interferissem negativamente com o gosto dos alunos pela atividade física, tal dissipou-se a partir do segundo momento. De forma inversa, no início do estágio, identificou que era maioritariamente fácil intervir junto dos alunos para que eles não se envolvessem em comportamentos desadequados, quando aliciados pelos colegas. Contudo, a partir do segundo momento, a professora estagiária passou a assumir-se menos capaz no desempenho desta tarefa.

Tal como verificado relativamente à dimensão organização e clima, também no que se refere à disciplina, Rita não evidenciou muitas alterações no seu sentimento de capacidade entre o início e o final do estágio (tabela 98).

**Tabela 98 - Alteração da autoeficácia específica de Rita durante o estágio: *Dimensão Disciplina***

Dimensão	Itens	Momentos			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Promoção	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	1	2	2	2
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	2	3	3	2
	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	2	3	2	2
	50 - Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	2	2	2	2
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	1	2	1	2
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	2	3	3	3
Remediação	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	2	3	2	2
	28 - Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física.	3	2	2	2
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	2	3	2	2
	61 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	3	3	3	3

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

### 4.3.2 Alterações da autoeficácia específica de Rita.

Atendendo à tendência da alteração global da autoeficácia específica de Rita, em cada uma das fases iremos centrar a nossa análise nas tarefas que estiveram na base do sentido dessa modificação.

#### 4.3.2.1 Alteração na primeira fase.

Considerando que na primeira fase a autoeficácia específica de Rita diminuiu, passaremos à análise das tarefas que, em sua opinião, explicaram esse decréscimo. Na tabela 99 apresentamos as tarefas nas quais Rita mostrou uma diminuição da autoeficácia neste período.

A diminuição da autoeficácia de Rita, do primeiro para o segundo momento, foi transversal às diferentes dimensões de ensino, embora se tenha centrado de forma mais marcada no clima e na disciplina. Ao nível da instrução, apresentou um decréscimo da sua autoeficácia em tarefas relacionadas com a apresentação e acompanhamento da aprendizagem. Relativamente à organização, no segundo momento, Rita expressou uma perceção de capacidade inferior em atividades relacionadas com a gestão dos alunos. Quanto ao clima, diminuiu o seu sentimento de capacidade, fundamentalmente, em tarefas que implicavam a sua relação com os alunos. No que diz respeito à disciplina revelou um decréscimo da sua autoeficácia em tarefas tanto relativas à promoção da disciplina, como à remediação da indisciplina.



Tabela 99 - Tarefas em que Rita evidenciou uma diminuição da autoeficácia na primeira fase

Dimensão	Itens	Momentos	
		1.º	2.º
Instrução <i>Informação sobre as atividades de aprendizagem</i>	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	2	3
	8 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades a realizar na aula.	3	4
	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	2	3
Instrução <i>Acompanhamento das atividades</i>	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudem nas diferentes atividades da aula.	2	3
Organização <i>Alunos</i>	32 - Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	2	3
	35 - Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	2	3
Clima <i>Relação entre os alunos e o professor</i>	40 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à atividade na aula.	1	2
	53 - Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	1	2
	54 - Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	1	2
	55 - Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	1	2
Clima: <i>Relação entre os alunos e a matéria</i>	62 - Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	2	3
Disciplina <i>Promoção</i>	46 - Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	1	2
	47 - Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	2	3
	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	2	3
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	1	2
	52 - Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	2	3
Disciplina <i>Remediação</i>	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	2	3
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	2	3

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

As experiências de insucesso constituíram-se como a fonte de autoeficácia que Rita, do primeiro para o segundo momento, identificou como justificativa da diminuição do seu sentimento de capacidade.

Ao nível do planeamento, Rita considerou que a ausência de diferenciação do ensino tinha repercussões ao nível da condução que se enformavam em experiências debilitadoras da sua autoeficácia: “a diferenciação no planeamento ainda não estava bem definida. Ou seja, eu aplicava o mesmo exercício, esperando que todos fizessem aquilo, mas depois via que estava a correr mal” (Rita, Entrevista 1).

No âmbito da lecionação, Rita salientou que experiências de insucesso referentes à instrução contribuíram para a diminuição do seu sentimento de capacidade. Nesta perspetiva, destacou a falta de atenção dos alunos no decorrer da instrução inicial. Assim, no início da aula,

os alunos adotavam comportamentos de desconcentração comprometedores da retenção da informação necessária a um célere início de prática:

não era suficiente o facto de: 'Meninos silêncio', 'Enquanto não se calam não falo', isto no início da aula não funciona, talvez mais tarde porque eles se querem ir embora já funciona, no início da aula é complicado o que, para a apresentação dos conteúdos, para a explicação dos exercícios, torna-se complicado e isso reflete-se depois quando eles passam à prática e não sabem o que é que é para fazer, porque simplesmente não ouviram (Rita, Entrevista 1).

Em consequência desta tipologia de comportamento, adotada pelos alunos nos períodos de instrução e organização, Rita procurava estratégias de recaptção da atenção dos alunos que, ao não terem efeito, desencadeavam em si um sentimento de incapacidade:

o facto de não conseguir que os alunos estejam atentos em momentos de instrução de exercícios e formação de grupos (...) Neste momento está mais complicado porque eles estão conversadores, dispersam muito a atenção, uns ouvem outros não ouvem. Depois há sempre: 'Professora não ouvi. Em que grupo é que eu estou? Para onde é que eu vou?' e às vezes perco algum tempo a pô-los a trabalhar devido a essa situação (Rita, Entrevista 1).

Também ao nível da instrução, salientou que, durante as situações de aprendizagem, percecionava a sua incapacidade de intervir no acompanhamento das tarefas através do fornecimento de feedback:

se eu estou numa situação de jogo, o exercício é mais complexo, tenho uma variedade de coisas em que eles estão a trabalhar e uma variedade de coisas que está a acontecer ao mesmo tempo e dificultam a observação e o diagnóstico da situação e talvez para os alunos mais fracos nessas situações tinha a dificuldade de chegar lá: 'Ok, isto está a correr mal porque o aluno é mais fraco o que é que eu tenho de fazer para mudar isto? Quais são as adaptações, as variantes de facilidade que eu tenho de aplicar aqui?'. Esta alteração de variáveis de dificuldade ou facilidade era difícil para mim porque os exercícios eram mais complexos (Rita, Entrevista 1).

O testemunho de Rita evidencia a percepção de dificuldades, quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo, comprometedoras de um acompanhamento das tarefas de aprendizagem que possam contribuir para a superação de dificuldades por parte dos alunos que apresentam maiores limitações. A este respeito, embora refira que identificava os problemas críticos, no seio da complexidade e simultaneidade que caracterizam os jogos desportivos coletivos, a ausência de conhecimento que contribua para o ultrapassar dessas carências, repercutiu-se na diminuição do seu sentimento de capacidade.

No âmbito da gestão do sistema social, Rita referiu que, na generalidade, os alunos conheciam as regras de conduta, embora nem sempre as cumprissem. Paralelamente, reconheceu que, em algumas situações, a agenda social dos alunos se sobrepôs ao vetor

primário pela sua ausência de assertividade, que desencadeou a possibilidade e a concretização de manipulação por parte dos alunos:

[os alunos] sabem aquilo que eu repreendo, eles já têm algum conhecimento meu e eu deles. Eles já sabem aquilo que não podem fazer, eles sabem as regras de conduta, não quer dizer que as cumpram e sabem como é que eu reajo, sabem até onde é que podem ir muitas das vezes. Sabem sempre que 'Desculpe Stôra, já não faço, vá lá deixe-me voltar a fazer a aula, não me quero ir sentar'. Sabem que às vezes com esse jogo de cintura conseguem aquilo que querem (Rita, Entrevista 1).

Reportando-se a situações já decorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Rita identificou experiências de mestria, persuasão verbal e experiência vicariante que poderiam contribuir positivamente para o desenvolvimento da sua autoeficácia.

No âmbito das experiências de mestria, destacou uma situação já ocorrida e que futuramente poderia contribuir positivamente para o aumento da sua autoeficácia. Assim, salientou a importância da experiência anterior ao estágio no contexto da frequência da disciplina de Basquetebol na faculdade. O facto de se ter lembrado das práticas desenvolvidas no contexto dessa unidade curricular contribuiu para o planeamento de situações de aprendizagem no contexto de outra matéria: "lembrei-me das minhas aulas de basquetebol e escrevi o exercício (...) e achei que seria interessante aplicar nas aulas de voleibol" (Rita, Entrevista 1).

Para Rita, o processo de planeamento constituía-se como um aspeto chave para o desenvolvimento da sua autoeficácia, uma vez que ia contribuir para programar diferentes situações de aprendizagem que permitissem dar resposta às capacidades diferenciadas dos alunos:

a pesquisa bibliográfica das progressões dos exercícios de ginástica, de voleibol. Era mesmo uma pesquisa bibliográfica mesmo: 'Que exercícios base é que eu posso fazer?' Não pegando em exercícios tão pouco complexos do início, mas 'Ok, agora tenho esta progressão, que variáveis é que posso introduzir para que este exercício seja mais fácil ou com exercícios completamente diferentes do resto do grupo da turma que eu tenho de nível superior?' (Rita, Entrevista 1).

No âmbito da lecionação, Rita projetou estratégias de intervenção face à introdução das tarefas de aprendizagem que, na sua perspetiva, contribuiriam para a elevação do seu sentimento de capacidade. Deste modo, salientou a importância da implementação de períodos de instrução de duração reduzida e com o recurso à demonstração:

acho que a nível de experiências (...) momentos mais curtos em que eu me dirijo a eles, dirijo-me à turma, se calhar mais vezes mas por momentos mais curtos o que leva: 'Ok, a professora está a falar, é só um minuto, vou-me calar e rápido vou para a prática', isso por um dos lados. Depois a nível de instrução e explicação de exercícios (...) demonstrar os exercícios com eles (Rita, Entrevista 1).

Como forma de ultrapassar a desatenção dos alunos nos períodos de instrução, Rita considerou que a utilização de estratégias de recaptção da atenção dos alunos iria reforçar do seu sentimento de capacidade: “caso verifique que houve muitos alunos desatentos, pedir a determinados alunos que exemplifiquem. Por exemplo: ‘Agora tu e tu vão exemplificar aquilo que eu acabei de explicar’ (Rita, Entrevista 1).

No controlo da disciplina, Rita considerou que a negociação com os alunos, através de processos de integração dos seus interesses para a aula, poderia contribuir para o desenvolvimento positivo da sua autoeficácia. Assim, a estagiária mencionou que o conhecimento da preferência dos alunos lhe permitia utilizar mecanismos que levavam a que os alunos correspondessem adequadamente às solicitações inerentes ao vetor primário estabelecido por si: “Eu utilizo aquela estratégia de ‘jogar’ [com] aquilo que eles querem” (Rita, Entrevista 1).

Apontou ainda que as conversas com o núcleo de estágio acerca das suas aulas permitiam a sugestão de estratégias a implementar no sentido da resolução de problemas identificados:

esta estratégia [questionamento dirigido] já foi sugerida pelo orientador de estágio e, por vezes, resulta, por vezes eles realmente sabem o que é que têm de fazer (....) Após todas as aulas, nós temos uma discussão com o orientador na qual ele leva um caderno para a aula e aponta o que observa, aquilo que deve ser corrigido e aquilo que está bom. Discutimos eu, o orientador e mais as duas colegas de estágio que estão sempre presentes, é uma discussão em grupo. Inicialmente falo eu, digo o que é que achei da aula, o que é que senti, por que é que optei por fazer determinada opção no exercício e depois fala o orientador de estágio, concorda ou não com aquilo que eu disse. Por exemplo, a situação em que eles foram para a prática e não sabiam qual era o exercício: ‘Podes no futuro aplicar esta estratégia de pedir que eles exemplifiquem aquilo que tu acabaste de explicar. Se não souberem têm uma penalização qualquer e isso depois tu decides’ (Rita, Entrevista 1).

Para Rita, as conversas com professores do grupo de Educação Física da sua escola, que surgiam no âmbito da preparação da semana a tempo inteiro, poderiam constituir-se como uma experiência reforçadora do seu sentimento de capacidade, na medida em que lhe permitia pensar em estratégias passíveis de serem aplicadas na prática pedagógica com a sua turma: “estratégias que retiro das conversas com outros professores em preparação da semana de professor a tempo inteiro” (Rita, Entrevista 1).

A observação das aulas das colegas estagiárias foi apontada por Rita como experiência com potencial para o reforço do seu sentimento de capacidade. Essa observação era desencadeadora de um processo de reflexão projetivo relativamente à sua própria prática de ensino:

por exemplo, estou a ver a aula de uma colega minha e vejo que há um aglomerado de alunos e o exercício, se calhar, não está a funcionar. E não está a funcionar porquê? Porque o campo está muito reduzido. Sei que na minha aula, quando eu for aplicar um exercício semelhante no mesmo espaço, no ginásio, terei de aumentar o campo. Logo, o facto de nos observarmos umas às outras, vamos aprendendo com os erros e com as coisas boas que elas têm também. Por isso, observarmos as aulas umas das outras, é sempre uma mais-valia para nós (Rita, Entrevista 1).

Uma sistematização das experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, Rita considerou que contribuíram para a diminuição da sua autoeficácia do primeiro para o segundo momento, permite-nos salientar experiências de insucesso relacionadas com o planeamento, a apresentação e acompanhamento das tarefas de aprendizagem e a disciplina. Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado durante a primeira fase, Rita reportou-se a experiências de mestria relacionadas com competências adquiridas no contexto da frequência de disciplinas durante a formação inicial. Paralelamente, apontou a relevância do planeamento, da introdução das tarefas de aprendizagem e a remediação da indisciplina. A persuasão verbal decorrente das reuniões com o núcleo de estágio e com outros professores do grupo de Educação Física foi evidenciada por Rita como outra das fontes que poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento do seu sentimento de capacidade. A observação de aulas das colegas estagiárias foi descrita por Rita como uma fonte vicariante, detentora de potencial para reforçar a sua autoeficácia.

#### ***4.3.2.2 Alteração na segunda fase.***

Na tabela 100 apresentamos as tarefas nas quais Rita evidenciou um aumento da autoeficácia entre o segundo e terceiro momento.

Neste período, Rita aumentou a autoeficácia devido, fundamentalmente, a questões inerentes às dimensões instrução, clima e disciplina.

No que diz respeito à informação inicial das tarefas de aprendizagem, no terceiro momento, sentiu-se mais capaz na garantia da minimização do tempo despendido nestes períodos, bem como no assegurar da atenção dos alunos e na criação de condições para que estes tivessem oportunidade de visualizar as situações de aprendizagem de aula. Paralelamente, aumentou a sua perceção de eficácia face à inexistência de dúvidas por parte dos alunos e ao seu entendimento relativamente à ligação entre os objetivos de aprendizagem e a organização da aula.

**Tabela 100 - Tarefas em que Rita evidenciou um aumento da autoeficácia na segunda fase**

Dimensão	Itens	Momentos	
		2.º	3.º
Instrução Informação sobre as atividades de aprendizagem	1 - Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	3	2
	7 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	3	2
	8 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as atividades a realizar na aula.	4	3
	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	3	2
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	3	2
Instrução Acompanhamento das atividades de aprendizagem	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudam nas diferentes atividades da aula.	3	1
	6 - Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da atividade de toda a turma durante a aula.	3	2
	19 - Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	3	2
	22 - Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	3	2
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas.	3	2
	43 - Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade.	3	2
Instrução: Avaliação final das atividades	38 - Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objetivos que eram pretendidos.	3	2
Organização: Alunos	35 - Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	3	2
Clima: Relação entre os alunos e a matéria	9 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem.	3	2
	62 - Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	3	2
Clima Relação entre os alunos e o professor	54 - Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	2	1
	55 - Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	2	1
	57 - Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	2	1
Disciplina Promoção	49 - Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	3	2
	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	2	1
Disciplina Remediação	23 - Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	3	2
	48 - Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adoção desses comportamentos.	3	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

Ao nível do acompanhamento, Rita aumentou a sua autoeficácia na ajuda aos alunos nas atividades e ao seu deslocamento e posicionamento em aula. Sentiu-se também mais capaz na emissão de feedback, no controlo da prática e na garantia de que proporcionava o tempo necessário aos alunos para que estes respondessem às questões que lhes colocava. Quanto à avaliação final das atividades de aprendizagem, revelou um menor sentimento de capacidade na garantia de que os alunos saiam da aula com uma ideia clara relativamente aos objetivos pretendidos.

Ao nível da organização, no terceiro momento, Rita sentiu-se mais eficaz apenas na garantia da celeridade da formação dos grupos. Nesta fase aumentou a sua autoeficácia, assegurando que os alunos atribuíam significado às propostas de aprendizagem e que aqueles

que revelavam mais dificuldades participassem empenhadamente nas tarefas de maior complexidade.

Rita, no terceiro momento, percebeu que tinha maior eficácia, mantendo um clima positivo entre si e os alunos, nomeadamente no que diz respeito à confiança que os alunos tinham em si e na percepção dos mesmos sobre o seu interesse pelas aprendizagens e assuntos pessoais exteriores à aula. Intervir no sentido da garantia de que os alunos tinham presentes as regras combinadas, bem como adotavam comportamentos consonantes com as mesmas foram tarefas em que Rita aumentou a sua autoeficácia. Paralelamente, sentiu-se mais capaz para reagir perante comportamentos desadequados por parte dos alunos, garantindo que estes eram sinceros na sua descrição e que conheciam as consequências decorrentes da adoção desses comportamentos.

Rita atribuiu o aumento da sua autoeficácia a experiências de mestria e à experiência vicariante. No âmbito da experiência de mestria, salientou situações relacionadas com a leção à sua turma. A atenção da turma aos seus momentos de instrução constituiu-se como reforço do seu sentimento de capacidade: “eu falo, eles estão em silêncio, eu até falo com uma voz relativamente baixa, eles ouvem aquilo que eu lhes tenho para dizer” (Rita, Entrevista 2).

Para este comportamento dos alunos poderá ter contribuído a redução dos tempos de instrução como consequência da rotinização da forma e conteúdo das tarefas de aprendizagem de aula. Tal como é reportado por Rita:

na altura da aplicação do terceiro questionário, foi uma altura do período, uma altura do ano em que os exercícios que eram realizados já não eram totalmente novos, as matérias não mudaram, os exercícios também não mudaram por aí além, apenas vou acrescentando componentes de dificuldades, variantes, para conseguir chegar aos objetivos que delinee. E relativamente à apresentação da matéria, propriamente dita, como eles já têm um conhecimento, não é tudo novo, não é toda informação nova, é bem mais fácil para mim: ‘Ok o exercício é este, é o mesmo da aula passada’, relembramos, eu exemplifico e que a única coisa nova é (...) mais fácil apresentar esse bocadinho novo para que eles prestem atenção e depois não venham perguntar: ‘Stôra o que é que era para fazer mesmo?’ (Rita, Entrevista 2).

Para além dos aspetos relacionados com os períodos de instrução, Rita também destacou a importância das questões organizacionais. Nesta perspetiva, revelou que a autonomia e rotinização dos alunos na montagem e arrumação das matérias de aula assumiram consequências positivas no reforço do seu sentimento de capacidade:

eles já sabem que, quando chegam, têm aquele primeiro momento de instrução inicial e que logo após o aquecimento há montagem de material por exemplo, e eles neste momento já têm isso completamente automatizado, eu apenas digo quais são os exercícios, o material necessário já lá está, eles só têm de pegar

nas coisas e montá-las (Rita, Entrevista 2).

Paralelamente, a reestruturação do sistema de organização dos grupos em aula, implementada por Rita, foi percecionado por si como um elemento que também conduziu ao desenvolvimento da sua autoeficácia:

foi uma alteração de estratégias de formação de grupos, eu antes pegava num papel e o grupo é este e este, agora optei por, durante o aquecimento, quando possível, distribuo logo os coletes, ou seja, isto vai facilitar que eles vejam coletes, 'Ok sou do mesmo grupo que tu' (Rita, Entrevista 2).

Como forma de controlar a disciplina, em contexto de sala de aula, Rita adotou procedimentos de integração e punição dos alunos que incorriam em comportamentos contrários às regras de conduta. Em sua opinião, a implementação destas estratégias contribuíram para que o seu sentimento de incapacidade, que havia evidenciado na fase anterior, sofresse uma inversão. Neste contexto Rita referiu:

a grupos mais pequenos tenho conseguido repreender e chamá-los à razão: 'Ok o que é que vocês fizeram aqui que não deveriam fazer?' e tenho conseguido com esta abordagem que eles reduzam esse tipo de comportamentos. A nível individual, a maior parte de regras de conduta que eles não cumprem é os pontapés na bola, passar barreiras ao contrário, por exemplo, e nessas situações eu tenho intervindo com eles e tenho intervindo de uma maneira que eles são penalizados não só na altura, mas no final da aula são capazes de ver a turma toda a ir embora e eles a ficarem a arrumar o material (Rita, Entrevista 2).

Para Rita, a experiência de formação “semana das 22 horas”, que implicou a lecionação a outras turmas da escola, desencadeou um confronto com diferentes realidades que exigiram de si própria a diversificação de respostas, para além das que possuía para a sua turma. Esta necessidade de intervenção em contextos diferenciados constituiu-se como uma prática formativa enriquecedora que, paralelamente, contribuiu para o reforço do seu sentimento de capacidade:

a passagem pela semana das 22 horas ajudou bastante porque tive turmas muito diferentes, turmas de anos diferentes, tive uma turma de 7.º ano que a nível de rotinas de organização completamente diferente (...) este 7.º ano foi muito diferente e fez-me ver que eu, aplicando determinadas estratégias de repreensão, ou seja: 'Estás encostado, não queres fazer, agora ficas aí sentado o resto da aula e não fazes mais nada', 'E Stôra não...', 'Agora ficas aí, não quiseste participar com os teus colegas quando foi altura, a aula é de 45 minutos, não vou estar agora a interromper o exercício porque tu queres...'. Pronto, este chamar à razão, esta intervenção junto desta turma ajudou que eu (...) introduzisse coisas diferentes na minha aula (Rita, Entrevista 2).

O contacto com os alunos, em contextos exteriores à aula de Educação Física, foram, para Rita, experiências de mestria que reforçaram a sua autoeficácia pelo facto de terem implicações positivas na comunicação com os alunos no decorrer das aulas: “a tal relação fora das aulas vai



facilitar a comunicação, vai facilitar o meu momento de comunicação para com eles” (Rita, Entrevista 2).

Rita destacou as implicações da observação das aulas das suas colegas estagiárias, assinalando estas experiências formativas como fonte de reforço do seu sentimento de capacidade. Através destas observações, identificou estratégias de sucesso, nomeadamente ao nível da organização, que posteriormente colocou em prática nas aulas que lecionou à sua turma:

nós observamos as aulas umas das outras e houve uma aula que uma das minhas colegas estava a dar futebol e durante o aquecimento com bola, ela distribuiu os coletes e correu bem, então eu como tinha este problema na minha turma, de formação de grupos que era lenta, experimentei isso e correu bem (Rita, Entrevista 2).

Referindo-se a situações já decorridas no estágio ou projetando possíveis vivências, Rita identificou experiências de insucesso que poderiam contribuir para a diminuição da sua autoeficácia. As experiências reportadas pela estagiária associaram-se à lecionação à sua turma e relacionam-se com o sistema de instrução, com a organização e com a disciplina.

Reportando-se a questões inerentes à gestão dos espaços e materiais, Rita salientou que a acumulação de três turmas na instalação interior destinada à Educação Física se repercutia em condições de lecionação comprometedoras do seu sentimento de capacidade.

uma coisa que torna mais difícil é quando, por exemplo quando chove e estão três turmas lá dentro, além de haver muito barulho há um dos campos que não tem divisão e o facto de não haver essa divisão, dependendo da turma que está ao lado e aquilo que está a fazer, às vezes torna-os mais dispersos (...) isso é um dos fatores que pode (...) reduzir o meu sentimento de autoeficácia (Rita, Entrevista 2).

Depois de ter adotado uma tipologia de organização dos grupos temporalmente mais económica, Rita assumiu que, se voltasse à estratégia previamente utilizada, esta conduziria à redução da sua autoeficácia.

Ao nível da dimensão disciplina, Rita sublinhou que uma situação de confronto pessoal com um aluno que implicasse a exclusão deste da aula acarretaria uma diminuição do seu sentimento de capacidade, pelo facto de considerar que havia perdido o controlo da situação, tendo de recorrer a uma estratégia remediativa, na sua perspetiva, extrema:

um confronto direto em que um aluno simplesmente me falta ao respeito e seja mesmo (...) mal-educado talvez eu tenha de o mandar para a rua, que nunca aconteceu, porque nunca surgiu essa situação, eu penso que a nível de sentimento de autoeficácia, ter de mandar um aluno para a rua não reforça o sentimento de autoeficácia porque não consegui controlar a coisa a tempo (Rita, Entrevista 2).

No âmbito da instrução, Rita considerou que, se apresentasse situações de aprendizagem aos alunos sem lhes conseguir transmitir a sua intencionalidade e propósito, iria sentir-se menos eficaz:

o facto de tentar introduzir uma coisa sem ter uma base por trás onde eles [alunos] consigam encaixar, dificulta sem dúvida (...) porque eles depois não vão estar a fazer, não vão estar a fazer corretamente, não vão estar a trabalhar para atingir aqueles objetivos que eu delinee. Se eles não conseguem fazer isso é porque aquilo que eu lhes estou a dar a eles não encaixa e vai estar para eles a entrar: 'Ok, eu estou a fazer isto porquê?', não vai ter significado para eles e a experiência que levaria a essa redução de sentimento de autoeficácia seria mesmo dar-lhes uma coisa completamente nova, completamente diferente e não enquadrar em nada (Rita, Entrevista 2).

Uma sistematização referente às experiências de formação que Rita apontou como tendo contribuído para o aumento da sua autoeficácia do segundo para o terceiro momento, permite-nos salientar experiências de mestria no âmbito da lecionação à sua turma e a outras turmas e no contacto com os seus alunos em contextos exteriores aos da sala de aula. Paralelamente, salientou a importância da experiência vicariante inerente à observação das aulas das suas colegas estagiárias. Perspetivando experiências que poderiam ter um efeito contrário ao verificado no decorrer desta fase, Rita reportou-se a experiências de insucesso no contexto da lecionação à sua turma no âmbito da instrução, organização e disciplina.

#### ***4.3.2.3 Alteração na terceira fase.***

Na tabela 101 apresentamos as tarefas nas quais Rita evidenciou uma diminuição da autoeficácia entre o terceiro e quarto momento.

Do terceiro para o quarto momento, a diminuição da autoeficácia esteve relacionada, essencialmente, com uma menor perceção de competências de Rita quanto a tarefas associadas às diferentes dimensões de ensino, sendo que a maior incidência se deu em atividades relacionadas com a instrução. Ao nível da apresentação das tarefas de aprendizagem, a estagiária diminuiu o seu sentimento de capacidade relativamente à minimização do tempo despendido nesta tipologia de tarefas e na garantia de que os alunos compreendiam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.

Nesta fase, Rita também se sentiu menos capaz de assegurar que os alunos ajudavam nas diferentes atividades da aula e que, depois de emitir feedback aos alunos, estes não repetiam os mesmos erros. Paralelamente, diminuiu a sua autoeficácia ao nível do questionamento, não se sentindo capaz de assegurar que os alunos tinham o tempo necessário para responder às perguntas que lhes dirigia e que, durante a prática, conseguiam identificar, por eles próprios, aspetos inerentes às atividades que realizavam.

Tabela 101 - Tarefas em que Rita evidenciou uma diminuição da autoeficácia na terceira fase

Dimensão	Itens	Momentos	
		3.º	4.º
Instrução Informação sobre as atividades de aprendizagem	10 - Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem.	2	3
	44 - Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	2	3
Instrução Acompanhamento das atividades de aprendizagem	3 - Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudam nas diferentes atividades da aula.	1	2
	22 - Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	2	3
	24 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspetos relacionados com a mesma.	2	3
	26 - Questionar os alunos durante a sua atividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas.	2	3
Organização: Alunos	59 - Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade.	2	3
Clima: Relação entre os alunos e a matéria	41 - Interagir com os alunos garantindo que estes manifestam as suas opiniões sobre a aula.	2	3
	63 - Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	2	3
Disciplina Promoção	51 - Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	1	2

Nota: 1 = Sempre fácil; 2 = A maior parte das vezes fácil; 3 = A maior parte das vezes difícil; 4 = Sempre difícil

A manutenção do ritmo de realização das tarefas de aprendizagem, durante o fornecimento de feedback, também se constituiu como uma tarefa relativamente à qual Rita viu o seu sentimento de capacidade diminuir.

Ao nível do clima aluno-matéria no quarto momento, Rita sentiu que possuía menos capacidade para garantir que os alunos manifestavam as suas opiniões acerca das aulas e que formulavam expectativas adequadas acerca das suas capacidades de aprendizagem. Paralelamente, no que respeita à promoção da disciplina, no final do estágio, Rita manifestou menor autoeficácia na garantia de que os alunos sentiam que a professora estagiária reconhecia que estes adotavam comportamentos consonantes com as regras de conduta.

Analisando a variação negativa da sua autoeficácia, Rita considerou que tal se deveu a experiências de insucesso ao nível do acompanhamento das tarefas de aprendizagem no decorrer da lecionação à turma pela qual ficou responsável. Neste âmbito, destacou a sua perceção de ineficácia na concretização da diferenciação: “por vezes era-me complicado estar a abordar uma matéria e, na organização dessa matéria, alguns alunos terem um objetivo e outros terem outro” (Rita, Entrevista 3). Sublinhou ainda a diminuição da sua autoeficácia na gestão da direção do feedback, mediante a necessidade de um ensino individualizado a alguns alunos: “no mesmo grupo, se calhar não conseguia dar um feedback ao grupo, tinha de dar feedbacks individuais o que por vezes quebrava o ritmo da atividade em si porque tinha que falar mais com diferentes alunos” (Rita, Entrevista 3).

Reportando-se a situações já ocorridas no estágio ou projetando possíveis vivências futuras, Rita mencionou situações que poderiam levar ao aumento da sua autoeficácia. Neste âmbito, salientou experiências de mestria e a persuasão verbal.

Ao nível das experiências de mestria, Rita referiu que a utilização de documentos de apoio, no âmbito da introdução das tarefas de aprendizagem, se constituiu como um contributo para a elevação do seu sentimento de capacidade potencialmente repetível:

com a aplicação deste método, desta entrega de fichas, desta informação tão detalhada mais recente, se tivesse sido feita mais cedo, eles agora, neste último momento em que tinham de facto que trabalhar aquilo que lhes faltava para atingirem um nível positivo, se isso tivesse sido realizado mais cedo, tinha sido mais fácil para eles e mais fácil depois para mim para conseguir conciliar tudo ao mesmo tempo.

(Rita, Entrevista 3)

Ao reportar-se ao sucesso desta experiência, a estagiária salienta que a mesma surgiu de uma sugestão do orientador de escola, sendo, deste modo, evidenciada a importância da persuasão verbal.

Na sua perspetiva também contribuiria para a elevação do seu sentimento de capacidade o contacto com os alunos em contexto exterior à aula de Educação Física, na medida em que tal desencadeava repercussões positivas na relação entre o professor e o aluno em contexto de ensino-aprendizagem: “se eu tivesse tido essa oportunidade de estar com os alunos mais vezes e de falar com eles sobre outras coisas, eles tivessem talvez, perante a Educação Física, capacidade de falar comigo de modo diferente” (Rita, Entrevista 3).

Uma análise global relativa às experiências de formação, que, enquanto fontes de autoeficácia, Rita identificou como tendo contribuído para a diminuição da sua autoeficácia do terceiro para o quarto momento, permite-nos destacar experiências de insucesso associadas à instrução no período de acompanhamento das atividades de aprendizagem. Questões inerentes a experiências de mestria, no âmbito da introdução das tarefas de aprendizagem e do contacto com os alunos em contextos exteriores à aula de Educação Física, foram também apontados como situações que assumiam um impacto positivo na sua autoeficácia. Em paralelo, realçou a importância da persuasão verbal do orientador de escola na sugestão de estratégias específicas a implementar ao nível da condução do ensino.

#### ***4.3.2.4 Síntese das experiências de formação de Rita durante o Estágio.***

A tabela 102 permite-nos analisar as experiências de formação que se constituíram como fontes de autoeficácia da professora estagiária, ao longo das três fases do estágio pedagógico.

Tabela 102 - Síntese das *Experiências de Formação* da Rita durante o estágio

1.ª Fase – Diminuição da Autoeficácia	2.ª Fase – Aumento da Autoeficácia	3.ª Fase – Diminuição da Autoeficácia
<b>Experiência efetiva</b>		
Experiência de insucesso:	Experiência de mestria:	Experiência de insucesso:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamento</li> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução e acompanhamento das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina - remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação a outras turmas</li> <li>- Contacto com os alunos em contexto exterior à aula de Educação Física</li> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema de organização:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaços e Materiais</li> <li>• Alunos</li> </ul> </li> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina - remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
	Experiência Vicariante:	
	- Observação de aulas	
<b>Experiência potencial</b>		
Experiência de mestria:	Experiência de insucesso:	Experiência de mestria:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência anterior ao estágio:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência de disciplinas na faculdade</li> </ul> </li> <li>- Planeamento</li> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina – remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> <li>• Sistema de organização:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaços e Materiais</li> </ul> </li> <li>• Sistema social:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina - remediação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecionação à própria turma:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de instrução:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das atividades de aprendizagem</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
Persuasão Verbal:		Persuasão Verbal:
- Reuniões e conversas		
Experiência Vicariante:		
- Observação de aulas		- Reuniões e conversas

Rita associou as experiências de insucesso relacionadas com o planeamento e com a lecionação à própria turma, no âmbito da instrução e da disciplina, à diminuição da autoeficácia. Em contraponto, salientou que a mestria, reativa a experiências anteriores, ao planeamento e à lecionação à própria turma poderiam contribuir positivamente para o desenvolvimento do seu sentimento de capacidade. Também a persuasão verbal, resultante de conversas com os elementos do núcleo de estágio e com outros professores do grupo de Educação Física, foram assinaladas por si como experiências passíveis de contribuir para o aumento do seu sentimento de capacidade. A experiência vicariante, decorrente da observação das aulas das colegas estagiárias do mesmo núcleo de estágio, foi por si apontada como possível desencadeadora do aumento da sua autoeficácia.

Na primeira fase, Rita destacou que a mestria, associada à experiência de lecionação à sua turma, no âmbito da dimensão instrução e disciplina, bem como a experiência vicariante inerente à observação das aulas, poderiam contribuir para o desenvolvimento da sua autoeficácia, algo que veio a concretizar-se na segunda fase. Nesta fase, mencionou que o

insucesso relativo à instrução, no âmbito da lecionação à sua turma, poderia assumir-se como uma experiência de insucesso, tendo-se tal concretizado na terceira fase.

Embora a persuasão verbal, associada às conversas com os elementos do núcleo de estágio, tenha sido apontado como uma experiência com potencial para o desenvolvimento positivo da autoeficácia, nos momentos em que este desenvolvimento positivo se concretizou, Rita não o atribuiu a essa tipologia de experiência.

## **4.4 Qualidade de Ensino de Rita**

Seguidamente, numa perspetiva de análise da qualidade de ensino de Rita, centrar-nos-emos em dois períodos distintos que correspondem ao terceiro e quarto momentos. Assim, iremos estudar o modo como Rita realizou a gestão dos diferentes sistemas nas aulas observadas e, paralelamente, analisaremos a perceção dos seus alunos acerca das condições de ensino criadas por si.

### **4.4.1 Gestão dos sistemas de instrução e gestão.**

Tendo por base as tabelas que se seguem, realizaremos uma análise das aulas lecionadas por Rita relativamente aos sistemas de instrução e gestão. Neste estudo, procederemos à comparação entre os dois momentos de observação.

Com o propósito de analisar, de forma mais detalhada, os resultados obtidos, iremos centrar-nos em cada um dos subsistemas.

Através da tabela 103, podemos constatar que a percentagem de tempo útil, relativamente ao tempo programa, foi muito semelhante em ambos os momentos.

Quanto à instrução, o tempo de prática dominou nos dois momentos (81.39% e 87.02% do tempo total de instrução, respetivamente). O tempo destinado à informação seguiu-se (15.96% e 9.02% do tempo total de instrução, respetivamente), sendo que a avaliação final das atividades decorreu em períodos de tempo mais reduzidos (2.65% e 3.95% do tempo total de instrução, respetivamente). Uma comparação entre ambos os momentos permite-nos afirmar que se verificou uma diminuição do tempo de informação com consequências no aumento de prática e de avaliação final. O tempo destinado a tarefas organizativas foi superior no quarto momento, tendo no terceiro momento correspondido a 12.70% do tempo útil e no quarto a 15.81%. O tempo dedicado à informação foi superior no quarto momento. Em ambos os momentos, a informação transmitida cingiu-se a tarefas motoras. O tempo utilizado na explicação das tarefas de forma explícita foi superior no quarto momento. A disposição dos

alunos apresentou-se mais favorável no terceiro momento, embora no quarto tenha atingido uma percentagem de 94.81%. Apesar de, em ambos os momentos, a percentagem de tempo em transmissão de informação verbal ter dominado, verificou-se uma diferença marcante entre os dois momentos, na medida em que, no terceiro momento, essa percentagem foi de 50.94% e no quarto momento de 86.6%. Concomitantemente, no quarto momento, a percentagem de tempo em transmissão de informação de forma mista foi inferior (49.06% e 13.36%, respetivamente, no terceiro e quarto momentos). A ausência de responsabilização dominou em ambos os momentos, tendo atingido valores ligeiramente superiores no quarto momento (68.53% e 70.83%, respetivamente, no terceiro e quarto momentos). Os níveis de congruência na tarefa, por parte dos alunos, foram superiores no quarto momento (82.91% do tempo total em informação). Apesar de, no terceiro momento, a forma de transmissão da informação, a disposição dos alunos e a responsabilização terem apresentado características mais congruentes com as condições associadas à qualidade de ensino, a supremacia do nível de clareza no quarto momento parece ter contribuído para assegurar que os alunos assumiam comportamentos congruentes com as tarefas propostas pela professora.

**Tabela 103 - Características da Gestão Tarefas de Informação por Rita**

Categorias de observação	Valores em cada <i>Momento</i>		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo útil (calculado com referência ao tempo programa)	81.11	82.14	0.94	4.73		
Tempo de instrução (calculado com referência ao tempo útil)	85.59	82.40	1.66	8.81		
Tempo de informação (calculado com referência ao tempo de instrução)	15.96	9.02	2.91	0.80		
Tempo de informação tarefas cognitivas	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de informação tarefas motoras	100.00	100.00	0.00	0.00		
Tempo de informação implícita	12.83	0.00	8.31	0.00		
Tempo de informação parcialmente explícita	28.84	33.52	3.38	38.60		
Tempo de informação explícita	58.34	66.48	11.69	38.60		
Tempo de informação com disposição limitativa	0.00	5.19	0.00	7.34		
Tempo de informação com disposição favorável	100.00	94.81	0.00	7.34		
Tempo de informação verbal	50.94	86.64	24.81	10.91		
Tempo de informação mista	49.06	13.36	24.81	10.91		
Tempo de informação sem questionamento	68.53	70.83	24.85	26.57		
Tempo de informação com questionamento	31.47	29.17	24.85	26.57		
Tempo na tarefa de informação	73.48	82.91	3.74	15.60		
Tempo fora da tarefa de informação	26.52	17.09	3.74	15.60		

Tal como é possível observar na tabela 104, o tempo de prática foi superior no quarto momento, tendo a prática motora predominado em ambos os momentos (86.29% e 81.77%, no terceiro e quarto momentos, respetivamente). A percentagem do tempo de prática cognitiva foi mais marcada no quarto momento pela implementação de procedimentos de avaliação formativa na terceira aula (anexo P, aula 3, gerais) e pela realização do registo no teste *Vaivém* na quarta aula. A estrutura organizativa que dominou nos dois momentos foi o contexto por áreas. Contudo, Rita também recorreu à utilização da organização em contexto de grupo ou tarefa. No

terceiro momento, a prática massiva simultânea ocupou 23.64% do tempo total de prática, enquanto, no quarto momento, esta tipologia organizativa se circunscreveu a 6.56%. A prática massiva alternada só foi verificada no quarto momento, e, de modo pouco expressivo (3.35% do tempo de prática). O contexto organizativo de jogo não foi utilizado em nenhum dos momentos.

**Tabela 104 - Características da Gestão das Tarefas de Prática por Rita**

Categorias de observação	Valores em cada Momento		Média (%)		Desvio Padrão (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo de prática (calculado com referência ao tempo de instrução)	81.39	87.02	3.33	6.39		
Tempo de prática cognitiva	9.93	18.23	11.87	16.97		
Tempo de prática motora	86.29	81.77	6.53	16.97		
Tempo de prática massiva simultânea	23.64	6.56	8.65	9.28		
Tempo de prática massiva alternada	0.00	3.35	0.00	4.73		
Tempo de prática em contexto de grupo/tarefa	27.62	21.48	10.70	30.37		
Tempo de prática em contexto de áreas	48.74	68.62	2.05	16.36		
Tempo de prática em contexto de jogo	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de prática com responsabilização por observação	0.00	1.85	0.00	2.62		
Tempo de prática com responsabilização ao aluno não visado	27.32	47.79	0.14	2.31		
Tempo de prática com responsabilização por feedback	68.73	28.88	0.02	25.44		
Tempo de prática com responsabilização por avaliação	3.95	21.48	0.15	30.37		
Tempo de prática com responsabilização por coação	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de prática com responsabilização por questionamento	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo de prática sem supervisão	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo na tarefa em prática	50.43	69.97	6.09	0.29		
Tempo de modificação fácil em prática	15.16	7.13	3.77	5.22		
Tempo de modificação difícil em prática	0.00	1.03	0.00	1.46		
Tempo de espera em prática	15.75	8.69	8.42	2.78		
Tempo de deslocamento de prática	0.00	0.00	0.00	0.00		
Tempo fora da tarefa em prática	18.66	13.19	6.10	1.28		

Embora no terceiro momento tenha prevalecido a responsabilização por feedback (68.73%), no quarto foi a responsabilização ao aluno não visado que ocupou a maior fração do tempo de prática (47.79%). A responsabilização, através da avaliação, verificou-se nos dois momentos, embora no terceiro tenha ocupado 3.95% do tempo de prática e no quarto 21.48% pela circunstância de realização do teste *Vaivém* (anexo P, aula 4, gerais). No que diz respeito à atividade dos alunos, assistiu-se a uma diferença entre os momentos considerados, tendo o tempo na tarefa sido superior no quarto momento. O inverso foi verificado relativamente ao tempo em espera fora da tarefa e em modificação da tarefa para um maior nível de complexidade. Enquanto no terceiro momento o tempo na tarefa correspondeu a 50.43% do tempo total de prática, no quarto momento os alunos permaneceram na tarefa 69.97% do tempo total de prática.

O tempo dedicado à avaliação final foi superior no quarto momento (tabela 105). O nível de responsabilização foi mais marcado no quarto momento. A disposição apresentou-se sempre



favorável em ambos os momentos. A congruência da atividade dos alunos no quarto momento atingiu uma percentagem de 85.71%, contrastante com os 45.45% do terceiro.

**Tabela 105 - Características da Gestão Tarefas de Avaliação Final por Rita**

Categorias de observação	Valores em cada Momento	Média (%)		Desvio Padrão (%)	
		3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em avaliação final (calculado com referência ao tempo de instrução)		2.65	3.95	0.41	5.59
Tempo de avaliação final implícita		0.00	0.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>
Tempo de avaliação final parcialmente explícita		50.00	100.00 <sup>a</sup>	70.71	<sup>a</sup>
Tempo de avaliação final explícita		50.00	0.00 <sup>a</sup>	70.71	<sup>a</sup>
Tempo de avaliação final sem questionamento		50.00	0.00 <sup>a</sup>	70.71	<sup>a</sup>
Tempo de avaliação final com questionamento		50.00	100.00 <sup>a</sup>	70.71	<sup>a</sup>
Tempo de avaliação final com disposição limitativa		0.00	0.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>
Tempo de avaliação final com disposição favorável		100.00	100.00 <sup>a</sup>	0.00	<sup>a</sup>
Tempo na tarefa em avaliação final		45.45	85.71 <sup>a</sup>	64.28	<sup>a</sup>
Tempo fora da tarefa em avaliação final		54.55	14.29 <sup>a</sup>	64.28	<sup>a</sup>

Nota: as células assinaladas com <sup>a</sup> correspondem a categorias que só ocorram numa das aulas do momento em análise. Assim, o valor indicado na tabela reporta-se aos dados dessa aula, expressando a média da mesma, na medida em que a ausência da sua ocorrência nas restantes sessões foi assumida como *missing*.

Verificou-se um aumento da percentagem de tempo de organização do terceiro para o quarto momento (tabela 106).

**Tabela 106 - Características da Gestão do Sistema de Organização e Outros por Rita**

Categorias de observação	Valores em cada Momento	Média (%)		Desvio Padrão (%)	
		3.º	4.º	3.º	4.º
Tempo em organização (calculado com referência ao tempo útil)		12.70	15.81	0.76	11.03
Tempo de manipulação de material		58.22	36.47	2.27	18.10
Tempo de manipulação de material pelo professor		0.00	0.00	0.00	0.00
Tempo de manipulação de material pelos alunos		100.00	100.00	0.00	0.00
Tempo na tarefa em manipulação do material		47.87	74.57	5.30	3.32
Tempo fora da tarefa em manipulação do material		38.05	14.32	12.75	12.39
Tempo de espera em manipulação do material		14.09	11.11	7.45	15.71
Tempo em formação de grupos		5.12	15.01	7.24	12.79
Tempo em formação de grupos pelo professor		0.00 <sup>a</sup>	55.96	<sup>a</sup>	18.77
Tempo em formação de grupos pelos alunos		100.00 <sup>a</sup>	44.04	<sup>a</sup>	18.77
Tempo na tarefa em formação de grupos		50.00 <sup>a</sup>	54.17	<sup>a</sup>	29.46
Tempo fora da tarefa em formação de grupos		50.00 <sup>a</sup>	22.92	<sup>a</sup>	14.73
Tempo em espera em formação de grupos		0.00 <sup>a</sup>	22.92	<sup>a</sup>	14.73
Tempo de transição		36.66	48.53	4.97	30.89
Tempo na tarefa em transição		73.61	68.12	1.96	2.66
Tempo fora da tarefa em transição		20.14	12.14	10.80	3.03
Tempo de espera em transição		6.25	19.74	8.84	0.37
Tempo em outros		1.36	1.47	1.92	2.08

Nota: as células assinaladas com <sup>a</sup> correspondem a categorias que só ocorram numa das aulas do momento em análise. Assim, o valor indicado na tabela reporta-se aos dados dessa aula, expressando a média da mesma, na medida em que a ausência da sua ocorrência nas restantes sessões foi assumida como *missing*.

A percentagem dedicada à manipulação do material decresceu, tendo o tempo de formação de grupos e de transição evoluído no sentido oposto.

No decorrer das atividades de manipulação do material e de formação de grupos, os alunos, no quarto momento, evidenciaram uma maior percentagem de tempo na tarefa. Relativamente à transição, verificou-se o oposto, dado que no quarto momento houve um acréscimo da percentagem do tempo em espera.

#### **4.4.2 Gestão do sistema social dos alunos.**

Nas tabelas é sistematizado o modo de intervenção de Rita relativamente ao sistema social dos alunos.

Os aspetos associados à eficácia de ensino concernentes à disciplina (tabela 107) apresentaram algumas diferenças entre os dois momentos considerados que passaremos a explorar.

**Tabela 107 - Modo de intervenção de Rita relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Disciplina***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Explicita as regras de conduta na aula.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
2 - Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	0	0	50	0	0	0	0	0	50	100
3 - Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
4 - Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
5 - Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	50	0	50	50	0	50	0	0	0	0
6 - Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
7 - Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
8 - Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
9 - Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
10 - Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.	50	50	50	50	0	0	0	0	0	0
11 - Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	100	0	0	100	0	0	0	0	0	0
12 - Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
13 - Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.	0	50	0	50	0	0	0	0	100	0

Globalmente, a promoção da disciplina e remediação da indisciplina, no terceiro momento, foi inexistente ou pontual. Nesta perspetiva, a explicitação das regras de conduta, associada à sua pertinência e à posterior evocação, no decorrer da aula, foi pouco frequente. Paralelamente, Rita não recorreu ao reforço dos comportamentos adequados dos alunos. Em termos remediativos, o controlo dos comportamentos inapropriados foi pouco frequente não se efetivando uma reação assertiva por parte da professora estagiária, quando tal acontecia. Rita

tendia a não se aperceber da ocorrência desses comportamentos e, nas situações em que os reconhecia, muitas vezes ignorava-os. Esta tipologia de atuação levou a que, no terceiro momento, esta não reagisse aos comportamentos inapropriados dos alunos, nomeadamente através da implementação de castigos. No quarto momento verificaram-se algumas alterações no seu comportamento. Embora, do ponto de vista preventivo, Rita não tenha evidenciado, de modo sistemático, a implementação de procedimentos de explicitação e evocação das regras de conduta, a reação aos comportamentos desadequados, por parte dos alunos, foi mais frequente.

Paralelamente, observou-se que Rita controlou, de forma mais frequente, os alunos que apresentavam comportamentos desadequados e que, depois da sua atuação, era garantida a manutenção de um clima de aula positivo. Assim, a reação consequente aos comportamentos de indisciplina e a implementação de castigos foi mais frequente do que no terceiro momento. Importa ainda salientar que, por vezes, nos castigos a que recorria, eram utilizadas características da atividade física como forma de punição.

Do terceiro para o quarto momento, no que respeita à dimensão clima, verificaram-se alterações pontuais na frequência de algumas das condições associadas à qualidade de ensino (tabela 108).

No quarto momento, Rita realizou, com maior frequência, o acompanhamento das tarefas de aprendizagem de complexidade superior dos alunos com maiores dificuldades. Paralelamente, realçou mais recorrentemente o sucesso de aprendizagem dos alunos, ajudando-os, quando estes o solicitavam.

A expressão de sentimentos positivos, relativamente aos conteúdos de aprendizagem e a utilização de um discurso substantivo no feedback fornecido, foi também mais sistemático no quarto momento. A estabilidade da reação a comportamentos de indisciplina semelhantes foi mais frequente no final do estágio. Em contraponto, no mesmo momento, Rita apreciou o sucesso dos alunos e interagiu com eles sobre os sentimentos que revelavam acerca da aula, com menor regularidade. A intervenção individual com os alunos relativamente à sua participação em aula e aos seus assuntos pessoais foram comportamentos que adotou de forma menos frequente no decorrer do quarto momento.

**Tabela 108 - Modo de intervenção de Rita relativamente ao Sistema Social dos alunos: *Clima***

Momentos	Nunca (%)		Algumas vezes (%)		Muitas vezes (%)		Sempre (%)		Não justifica (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Na apresentação das atividades de aprendizagem refere a sua utilidade para os alunos.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
2 - Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
3 - Durante a prática de aprendizagem acompanha as tarefas de maior complexidade.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
4 - Durante a prática de aprendizagem acompanha os alunos com maior dificuldade.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
5 - Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	50	50	50	50	0	0	0	0	0	0
6 - Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	50	0	50	100	0	0	0	0	0	0
7 - Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
8 - Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
9 - Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	50	50	50	50	0	0	0	0	0	0
10 - Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
11 - Ajuda os alunos quando estes o solicitam.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
12 - Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	0	50	100	50	0	0	0	0	0	0
13 - Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.	100	50	0	50	0	0	0	0	0	0
14 - Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	0	0	0	0	0	0	100	100	0	0
15 - Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	0	0	100	50	0	50	0	0	0	0
16 - Durante a aula interage com os alunos sobre assuntos pessoais.	50	100	50	0	0	0	0	0	0	0
17 - Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	50	0	50	50	0	50	0	0	0	0
18 - Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	0	0	50	0	50	100	0	0	0	0
19 - Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-
20 - Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma. <sup>a</sup>	0	0	-	-	-	-	100	100	-	-

<sup>a</sup> Nos itens 19 e 20 a escala é sim e não (em vez de sempre e nunca)

#### **4.4.3 Perceção dos alunos sobre as condições de ensino criadas por Rita.**

A perceção dos alunos de Rita, relativamente aos aspetos associados à eficácia de ensino criados por si, encontra-se globalmente em consonância com a autoeficácia evidenciada por Rita face à implementação dessas mesmas condições. Contudo, em algumas situações, a sua autoavaliação foi superior à perceção dos alunos.

No que respeita à garantia dos aspetos relativos à qualidade de ensino, associados à introdução das atividades de aprendizagem, a perceção da maioria dos alunos, relativamente à frequência da sua ocorrência, variou entre *poucas vezes* e *sempre ou quase sempre* no terceiro momento e entre *poucas vezes* e *bastantes vezes* no final do processo de estágio (tabela 109). Do

terceiro para o quarto momento, verificaram-se alterações na percepção dos alunos, dado que a maioria da turma passou a considerar que estava atenta e que, *bastantes vezes*, Rita ocupava pouco tempo a explicar os exercícios. Em oposição, a maioria dos alunos percebeu que o professor salientava os pontos críticos das tarefas, demonstrava as atividades a realizar e explicava a interligação entre os diferentes momentos da aula, com menor frequência.

**Tabela 109 - Percepção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de Instrução: Introdução das tarefas de aprendizagem**

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
1 - Quando o meu professor apresentava o que íamos fazer na aula eu estava atento.	5.56	0.00	55.56	42.11	33.33	47.37	5.56	10.53
2 - Quando o meu professor fazia perguntas sobre o que íamos fazer na aula eu pedia para responder.	27.78	26.32	44.44	36.84	27.78	26.32	0.00	10.53
5 - Quando apresentava a aula o meu professor explicava as coisas dos exercícios a que tínhamos de dar mais atenção.	5.56	5.26	16.67	5.26	33.33	52.63	44.44	36.84
6 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava como é que as diferentes partes da aula se interligavam.	5.88	0.00	11.76	26.32	35.29	52.63	47.06	21.05
7 - Quando nos explicava o que ia ser a aula o meu professor fazia os exercícios para nos mostrar o que tínhamos que aprender.	5.56	0.00	11.11	22.22	33.33	44.44	50.00	33.33
8 - Quando o meu professor apresentava os exercícios da aula eu ficava sem dúvidas sobre o que íamos fazer.	5.56	0.00	27.78	31.58	55.56	47.37	11.11	21.05
10 - Quando apresentava a matéria o meu professor explicava porque é que a maneira como organizava a aula nos fazia aprender melhor.	27.78	10.53	27.78	26.32	38.89	47.37	5.56	15.79
44 - O meu professor gastava pouco tempo a explicar os exercícios que se iam fazer na aula.	11.11	0.00	44.44	36.84	33.33	42.11	11.11	21.05

A conjugação dos resultados decorrentes de diversas fontes permite-nos verificar consonâncias e dissonâncias que passaremos a destacar. No terceiro momento, a maioria dos alunos indicou que a frequência com que estava atenta à apresentação das tarefas de aprendizagem era reduzida. Paralelamente, na percepção dos alunos, Rita explicava os exercícios de aula de modo sintético com pouca frequência, do mesmo modo que os alunos também se voluntariavam diminutamente para responder às questões colocadas pela professora. Contudo, Rita evidenciou um elevado sentimento de capacidade relativamente a estes aspetos, associados à eficácia de ensino. A situação inversa verificou-se na garantia de que os alunos ficavam sem dúvidas depois da explicação de Rita relativamente ao que ia ser realizado na aula. Quanto a esta questão, a maioria dos alunos mencionou que ficava sem dúvidas *bastantes vezes*, tendo Rita evidenciado um baixo sentimento de capacidade na garantia desta condição de eficácia. No quarto momento, apesar de a maioria dos alunos ter apontado que a professora estagiária ocupava pouco tempo na explicação dos exercícios e que, quando o fazia, esclarecia as potencialidades dessa organização para a aprendizagem, Rita evidenciou uma baixa autoeficácia relativamente a estas atividades, tendo-as considerado *a maior parte das vezes difíceis*. O inverso verificou-se quanto à garantia da participação voluntária dos alunos na resposta às

questões por si colocadas. Assim, apesar de a professora estagiária ter evidenciado uma elevada autoeficácia face a esta tarefa, a maioria dos alunos mencionou que tal ocorria com pouca frequência.

Uma análise conjunta da perceção dos alunos acerca da presença dos aspetos relativos à eficácia do ensino e dos dados decorrentes das aulas observadas, permite-nos verificar que os níveis de congruência na tarefa (73.48% e 82.91% do tempo total de informação, nos terceiro e quarto momentos, respetivamente) contrastaram com a perceção de atenção dos alunos no terceiro momento, apresentando um maior ajuste no quarto momento.

A baixa perceção de respostas, mediante questionamento de Rita, verificada em ambos os momentos, poderá estar relacionada com o elevado nível de ausência de responsabilização (68.53% e 70.83% do tempo total de informação, no 3.º e 4.º momentos, respetivamente).

Relativamente ao acompanhamento das atividades de aprendizagem nos dois momentos, a maioria dos alunos percecionou que Rita utilizava *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* as condições associadas à eficácia (tabela 110) constituíram-se como exceção a esta tendência algumas situações.

**Tabela 110 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de Instrução:  
*Acompanhamento das tarefas de aprendizagem***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
3 - Quando o meu professor me pedia eu ajudava-o na aula.	5.56	0.00	11.11	21.05	27.78	63.16	55.56	15.79
16 - Na aula o meu professor conseguia observar toda a turma ao mesmo tempo.	16.67	5.26	50.00	42.11	22.22	36.84	11.11	15.79
17 - Quando me corrigia o meu professor dizia-me o que estava a fazer bem e o que estava a fazer mal.	0.00	0.00	16.67	10.53	11.11	42.11	72.22	47.37
18 - O meu professor ia-me corrigindo durante toda a aula.	11.11	10.53	33.33	21.05	33.33	52.63	22.22	15.79
19 - Quando eu e os meus colegas tínhamos a mesma dificuldade nos exercícios. o meu professor corrigia-nos a todos ao mesmo tempo em vez de corrigir um de cada vez.	5.56	5.26	22.22	21.05	50.00	57.89	22.22	15.79
20 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me porque é que eu estava a fazer bem ou a fazer mal os exercícios.	0.00	0.00	16.67	10.53	27.78	57.89	55.56	31.58
21 - Quando me corrigia o meu professor explicava-me como é que deveria realizar os exercícios para não voltar a fazer mal.	0.00	0.00	5.56	0.00	55.56	78.95	38.89	21.05
22 - Depois de me corrigir o meu professor ficava junto de mim a ajudar-me até que eu fizesse bem.	0.00	15.79	27.78	15.79	61.11	42.11	11.11	26.32
24 - Quando eu estava a realizar os exercícios o meu professor pedia-me para eu explicar como é que eu os estava a fazer.	11.76	15.79	41.18	31.58	47.06	42.11	0.00	10.53
25 - Durante a aula o meu professor fazia perguntas sobre os exercícios a quase todos os alunos.	5.56	15.79	44.44	31.58	38.89	36.84	11.11	15.79
26 - Quando me fazia perguntas o meu professor esperava para que eu pudesse pensar e dar a resposta.	5.56	0.00	16.67	26.32	55.56	57.89	22.22	15.79
42 - Durante a aula o meu professor conseguia dar atenção às várias coisas que se passavam.	0.00	0.00	5.56	0.00	72.22	84.21	22.22	15.79
43 - Durante os exercícios eu esforçava-me por aprender.	0.00	0.00	16.67	15.79	61.11	57.89	22.22	26.32
58 - Durante os exercícios o meu professor dizia-me que o que estava aprender era importante para mim.	5.56	0.00	16.67	10.53	44.44	52.63	33.33	36.84

Deste modo, em ambos os momentos, a maioria dos alunos considerou que Rita conseguia observar todos os alunos no decorrer da aula *poucas vezes*. No terceiro momento, a generalidade da turma também indicou que a correção durante toda a aula e o questionamento à totalidade dos alunos era pouco frequente. Uma comparação entre os dois momentos permite-nos verificar que os alunos perceberam que, no quarto momento, ajudavam a professora com menor frequência e que Rita, quando os corrigia, explicava o que estavam a realizar bem e mal de forma menos sistemática.

A análise conjunta da percepção dos alunos com a autoeficácia revelada por Rita, relativamente à concretização dos aspetos associados à qualidade de ensino, permite-nos verificar que a maioria dos alunos, em ambos os momentos, considerou que Rita os ajudava a alcançar o sucesso. Paralelamente, após efetuar as correções, solicitava aos alunos que explicassem a forma como estavam a realizar o exercício no decorrer da execução e proporcionava-lhes tempo para que pudessem pensar numa resposta, após o questionamento com bastante frequência. Apesar desta percepção por parte dos alunos, no quarto momento, Rita referiu que possuía pouca capacidade para a concretização destas tarefas. De forma similar, no quarto momento, a maioria os alunos considerou que Rita realizava questionamento a quase toda a turma no decorrer da aula, embora esta se tenha avaliado como pouco capaz na consecução desta tarefa.

A análise conjunta das percepções dos alunos com os resultados das observações realizadas permite-nos estudar o seu nível de consonância. A percepção da maioria dos alunos, relativamente ao acompanhamento implementado por Rita, evidenciou-se favorável, em ambos os momentos, contudo salienta-se a circunstância de a maioria da turma ter evidenciado que Rita conseguia observar toda a turma, ao mesmo tempo, *poucas vezes*. Esta percepção denota a consciência dos alunos de que Rita, no acompanhamento que realizava no decorrer das aulas, não tinha a capacidade de manter o controlo visual de toda a turma. Tal dado encontra-se em articulação com o facto de, nas observações realizadas, se ter verificado uma percentagem elevada de tempo de prática com responsabilização ao aluno não visado (27.32% e 47.79%, respetivamente, no terceiro e quarto momentos) conjugada com o predomínio de um contexto organizativo por áreas (48.74% e 68.62%, respetivamente, no terceiro e quarto momentos). Tais resultados levam-nos a concluir que Rita parece não ter conseguido atuar em consonância com a simultaneidade dos acontecimentos de aula. Deste modo, o seu foco numa das áreas terá assumido como consequência a alienação relativamente às restantes. Esta circunstância parece ter-se repercutido nas percentagens de tempo que os alunos permaneceram de forma congruente nas tarefas de aprendizagem (50.43% e 69.97%, respetivamente, no terceiro e quarto

momentos). Importa ainda salientar que 47.1% dos alunos da turma referiu que a turma gostava *pouco* ou *alguma coisa* das atividades propostas em aula, por Rita.

Uma análise das percepções dos alunos relativamente à frequência dos aspetos, associados à eficácia de ensino referentes à avaliação final das tarefas de aprendizagem, permite-nos constatar que, em ambos os momentos, a maioria dos alunos considerou que quase a totalidade dos aspetos associados à qualidade de ensino ocorriam *bastantes vezes* (tabela 111). A exceção a esta tendência verificou-se no terceiro momento, dado que a maioria dos alunos mencionou que Rita *nunca ou quase nunca* efetuava a projeção das aprendizagens da aula seguinte. Relativamente a esta questão, Rita, em ambos os momentos, evidenciou um baixo sentimento de capacidade, apesar de, no quarto momento a maioria dos alunos ter considerado que esta tarefa era concretizada *bastantes vezes*. Paralelamente, nos dois momentos, verificou-se uma dissonância entre a percepção dos alunos e o sentimento de capacidade de Rita. Assim, apesar de os alunos mencionarem que a professora estagiária, no final da aula realizava, *bastantes vezes*, um balanço relativo às conquistas nas aprendizagens, Rita sentia-se pouco capaz na concretização dessa tarefa.

**Tabela 111 - Percepção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de Instrução: Avaliação das tarefas de aprendizagem**

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
4 - No final quando o meu professor me pedia a opinião sobre a aula eu dava-a.	5.56	0.00	16.67	42.11	38.89	52.63	38.89	5.26
29 - No final da aula o meu professor dizia o que íamos aprender na aula seguinte.	44.44	15.79	33.33	21.05	16.67	36.84	5.56	26.32
36 - No final da aula o meu professor dizia o que é que tinha sido mais importante nos exercícios que tínhamos estado a aprender.	5.56	5.26	5.56	15.79	55.56	63.16	33.33	15.79
38 - No final da aula o meu professor dizia para que é tínhamos estado a aprender aqueles exercícios.	0.00	5.88	33.33	11.76	50.00	58.82	16.67	23.53
39 - No final o meu professor dizia aquilo que eu e os meus colegas tínhamos ou não conseguido aprender na aula.	0.00	5.26	22.22	21.05	61.11	47.37	16.67	26.32

Apesar dos dados decorrentes das observações denotarem uma maior qualidade da avaliação das tarefas de aprendizagem no quarto momento, é fundamental destacar que, neste momento, Rita, numa das aulas, não realizou avaliação das tarefas de aprendizagem.

Consideramos que tal situação pode não comprometer a qualidade de ensino, fundamentalmente se tal se tratar de um facto intencional com projeção de recuperação dessa informação na aula subsequente. Embora a percepção dos alunos tenha sido semelhante em ambos os momentos, os dados decorrentes da observação evidenciam indicadores de eficácia mais favoráveis no quarto momento, nomeadamente no que se refere à clareza da informação transmitida, à responsabilização, à disposição dos alunos e à congruência da sua atividade. Para



tal poderá ter contribuído o facto de os alunos percecionarem que Rita explicitava a ligação entre as aprendizagens da aula que se encontrava a finalizar e a sessão subsequente.

A maioria dos alunos de Rita, em ambos os momentos, revelou que os aspetos relacionados com a qualidade de ensino, associadas à organização, ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 112).

**Tabela 112 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de *Organização***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Alunos</b>								
14 - Quando explicava os exercícios o meu professor chamava-me a atenção para evitar que eu corresse o risco de me magoar.	5.88	0.00	11.76	21.05	41.18	57.89	41.18	21.05
15 - Quando o meu professor pedia eu mudava rapidamente entre os exercícios.	5.56	5.26	27.78	15.79	38.89	52.63	27.78	26.32
30 - Quando o meu professor nos chamava eu ia rapidamente para junto dele.	11.11	5.26	38.89	15.79	38.89	57.89	11.11	21.05
32 - Eu chegava à aula à hora combinada.	0.00	5.26	22.22	21.05	22.22	31.58	55.56	42.11
34 - Quando o meu professor parava a aula eu percebia logo se ele queria que eu fosse para junto dele; se queria que eu mudasse de exercício ou se queria que eu ficasse onde estava para o ouvir.	5.56	0.00	33.33	21.05	44.44	57.89	16.67	21.05
35 - Quando o meu professor pedia eu e os meus colegas formávamos os grupos rapidamente.	0.00	0.00	27.78	42.11	61.11	52.63	11.11	5.26
37 - Quando eu colaborava na aula o meu professor mostrava que tinha ficado satisfeito comigo.	5.88	10.53	29.41	21.05	47.06	42.11	17.65	26.32
59 - O meu professor corrigia-me a mim ou aos meus colegas sem interromper a aula.	0.00	0.00	16.67	5.26	55.56	68.42	27.78	26.32
<b>Organização dos espaços e materiais</b>								
12 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material rapidamente.	16.67	10.53	11.11	10.53	38.89	52.63	33.33	26.32
13 - Quando era preciso eu montava e desmontava o material corretamente.	11.11	5.26	22.22	10.53	33.33	57.89	33.33	26.32
<b>Organização do tempo</b>								
27 - Durante a aula eu estava a maior parte do tempo a realizar os exercícios.	5.56	5.26	27.78	31.58	55.56	42.11	11.11	21.05
33 - O meu professor registava as faltas sem gastar tempo.	0.00	0.00	11.76	5.56	47.06	61.11	41.18	33.33

Constitui-se como exceção, no terceiro momento, o facto de 38.89% dos alunos terem referido que, mediante a chamada de Rita, os alunos iam para junto dela, de forma célere, com pouca frequência. Esta perceção dos alunos encontra-se em consonância com a autoeficácia revelada por Rita relativamente às atividades inerentes à organização. Embora a maioria dos alunos, em ambos os momentos, tenha considerado que chegava *sempre ou quase sempre* à aula à hora combinada, Rita, também nos dois momentos, referiu um sentimento de baixa autoeficácia face à garantia da pontualidade por parte dos alunos. O mesmo se verificou no quarto momento face à capacidade de manter o ritmo da aula durante o fornecimento de feedback a um aluno.

O estudo cruzado da perceção dos alunos com os resultados decorrentes da observação revelou contrastes. Embora os alunos considerassem que despendiam pouco tempo na concretização das tarefas organizativas, os níveis de comportamentos fora da tarefa, verificados

nas aulas lecionadas por Rita, foram bastante elevados, fundamentalmente no terceiro momento (38.05% do tempo de manipulação do material; 50% do tempo de formação de grupos e 20.14% do tempo de transição).

Em ambos os momentos a maioria dos alunos considerou que quase a totalidade dos aspetos relativos à qualidade de ensino referentes ao clima ocorreram *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 113).

**Tabela 113 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de *Clima***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Aluno-Tarefa</b>								
9 - Quando o meu professor apresentava os exercícios que íamos fazer na aula dizia para que é que eles serviam.	16.67	11.11	16.67	11.11	50.00	55.56	16.67	22.22
31 - Eu gostava muito dos exercícios da aula.	11.11	0.00	11.11	21.05	44.44	47.37	33.33	31.58
41 - O meu professor perguntava-me o que é que eu pensava e sentia da aula.	33.33	26.32	55.56	15.79	11.11	36.84	0.00	21.05
62 - Nos exercícios mais difíceis o meu professor fazia com que eu continuasse a tentar.	0.00	0.00	5.56	0.00	50.00	63.16	44.44	36.84
63 - O meu professor dizia-me que eu era capaz de aprender coisas difíceis.	0.00	0.00	16.67	0.00	44.44	63.16	38.89	36.84
<b>Professor-Aluno</b>								
40 - Quando eu dizia ao meu professor o que pensava e sentia sobre a aula ele ouvia-me e interessava-se pelas minhas opiniões.	5.56	10.53	22.22	21.05	66.67	42.11	5.56	26.32
53 - O meu professor mostrava que gostava da matéria que nos ensinava.	11.11	5.26	16.67	10.53	22.22	47.37	50.00	36.84
54 - Na aula eu tinha confiança no meu professor.	0.00	0.00	22.22	21.05	50.00	36.84	27.78	42.11
55 - Durante a aula o meu professor dizia-me que achava que eu era capaz de aprender.	11.11	5.26	16.67	5.26	38.89	52.63	33.33	36.84
56 - Na aula o meu professor tratava-me a mim e aos meus colegas da mesma maneira.	0.00	0.00	5.56	0.00	16.67	52.63	77.78	47.37
57 - O meu professor falava comigo sobre os meus gostos e assuntos pessoais mesmo quando não tinham a ver com a aula.	55.56	47.37	27.78	15.79	11.11	31.58	5.56	5.26
60 - Quando o meu professor me corrigia era para me ajudar.	0.00	0.00	5.56	0.00	11.11	47.37	83.33	52.63
<b>Aluno-Aluno</b>								
11 - O meu professor pedia-me que eu fosse simpático e amigo com todos os meus colegas.	5.56	10.53	27.78	47.37	38.89	21.05	27.78	21.05
45 - Nos exercícios eu e os meus colegas ajudávamo-nos uns aos outros mesmo quando uns eram melhores e outros piores.	0.00	0.00	33.33	36.84	33.33	52.63	33.33	10.53

No terceiro momento, a exceção a esta tendência verificou-se na perceção da maioria dos alunos de que Rita questionava com pouca frequência os alunos acerca do que estes sentiam e pensavam sobre as aulas. A mesma perceção de frequência foi evidenciada pela maioria dos alunos em relação à cooperação verificada entre alunos, com níveis de capacidade diferenciados.

Em ambos os momentos, a maioria dos alunos mencionou que Rita *nunca ou quase nunca* interagiu com os alunos acerca dos seus gostos e assuntos pessoais. No quarto momento, a maioria dos alunos manifestou ter confiança em Rita de forma mais sistemática. Embora no terceiro momento os alunos tenham revelado que a professora estagiária evidenciava gosto pela

matéria de ensino e tratava os alunos de forma similar *sempre ou quase sempre*, no quarto momento a percepção da maioria dos alunos foi de uma menor frequência dos aspetos associados à eficácia de ensino mencionados.

Rita, no quarto momento, evidenciou uma baixa autoeficácia face ao questionamento aos alunos acerca do que pensavam e sentiam sobre a aula, o que parece estar em consonância com a dispersão de resposta dos alunos relativamente à frequência com que a estagiária implementava esta prática. Contudo, no terceiro momento, Rita manifestou uma elevada autoeficácia face a esta tarefa, sendo que a generalidade dos alunos revelou que a sua ocorrência era pouco frequente. Apesar de, no quarto momento, a maioria dos alunos ter mencionado que Rita incentivava os alunos, dizendo-lhes que tinham capacidades para aprender atividades complexas e que os alunos, mesmo com níveis de aptidão distintos, cooperavam entre si, esta revelou um baixo sentimento de capacidade relativamente à garantia destes aspetos referentes à eficácia de ensino.

De uma forma global, as percepções dos alunos apresentaram desarticulação com os resultados decorrentes das aulas observadas.

Assim, embora a maioria dos alunos, em ambos os momentos, tenha referido que Rita mencionava a utilidade dos exercícios de aula *bastantes vezes*, tal nunca foi verificado nas aulas observadas. Do mesmo modo, a maioria dos alunos referiu que Rita demonstrava interesse pelas opiniões dos alunos acerca das aulas, porém, os dados decorrentes da observação demonstram que Rita, no terceiro momento, interagiu com os alunos acerca dos seus sentimentos relativamente às aulas *nunca* e *algumas vezes* e no quarto momento *nunca* estabeleceu diálogo neste sentido.

A maioria da turma observou que Rita evidenciava expectativas positivas acerca da aprendizagem de atividades complexas com bastante frequência, estando esta percepção em consonância com a circunstância daquela ter acompanhado *algumas* ou *muitas vezes* as tarefas de maior complexidade, de acordo com os resultados das aulas observadas. Através desta análise, constatou-se que Rita, em ambos os momentos, raramente expressou expectativas positivas acerca da participação dos alunos. Contudo, a maioria da turma percecionou que esta o fazia com bastante frequência.

Apesar de a generalidade dos alunos ter referido que Rita demonstrava gosto pelos conteúdos que ensinava *sempre e quase sempre* (no terceiro momento) ou *bastantes vezes* (no quarto momento), nas aulas observadas, Rita só no quarto momento é que expressou sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem com alguma e muita frequência. Também, nas aulas observadas, não se verificou uma atuação consistente, por parte de Rita,

mediante comportamentos de indisciplina semelhantes, ainda que, a maioria dos alunos tenha revelado que esta tratava os alunos de forma idêntica com bastante ou muita frequência. Em consonância com o referido pelos alunos, nas aulas observadas foi possível constatar que Rita, no quarto momento, não interagiu com os alunos acerca de assuntos pessoais, e, no terceiro momento esta circunstância foi observada de forma pontual. O facto de os alunos referirem que Rita, nas interações que estabelecia com os alunos, tinha *sempre ou quase sempre* a intenção de os ajudar, é pouco consonante com a circunstância de, nas aulas observadas, se ter verificado que Rita, no terceiro momento, ajudava *algumas vezes* os alunos, quando estes o solicitavam. No entanto, no quarto momento já se verificou uma maior frequência destes comportamentos no acompanhamento levado a efeito por Rita. Paralelamente, e já em consonância com a percepção da maioria da turma, constatou-se que, na interação da professora estagiária com os alunos, era muitas vezes utilizado um discurso substantivo.

No terceiro momento, a percepção da turma acerca da frequência de cooperação entre os alunos com diferentes níveis de habilidade, assumiu uma elevada variabilidade, sendo que, no quarto momento, prevaleceu a percepção de que esta cooperação ocorria *bastantes vezes*. Pela observação foi possível constatar que Rita recorreu à utilização dos alunos mais hábeis para ajudar os alunos com mais dificuldades com pouca frequência.

Nos dois momentos em estudo, a maioria dos alunos considerou que os aspetos relativos à eficácia de ensino, associados à disciplina, ocorriam *bastantes vezes* ou *sempre ou quase sempre* (tabela 114). Constituiu exceção a percepção dispersa dos alunos relativamente à opinião com que ficavam acerca das aulas de Educação Física no terceiro momento, depois de serem castigados por Rita, em consequência de comportamentos de indisciplina. No quarto momento, os alunos também revelaram uma dispersão de percepção acerca do facto de Rita, no decorrer da aula, evocar as regras previamente combinadas.

Apesar de Rita ter revelado, maioritariamente, uma percepção de eficácia elevada relativamente à disciplina, verificaram-se algumas exceções que não parecem ter assumido repercussões consonantes na perspetiva na maioria dos alunos. Assim, apesar de no terceiro momento, Rita ter evidenciado uma baixa percepção de eficácia relativamente à garantia do cumprimento das regras de conduta por parte dos alunos, estes, na sua maioria, evidenciaram que se comportavam *bastantes vezes* de acordo com as normas estabelecidas. Tanto no terceiro como no quarto momento, Rita revelou uma baixa autoeficácia em garantir que os alunos não se envolviam em comportamentos de desvio, quando aliciados pelos colegas e que não reincidiam em comportamentos contrários às regras de conduta. Contudo, também em ambos os momentos, a maioria dos alunos indicou que não adotava comportamentos contrários às regras, quando

aliciados pelos colegas e que Rita os convencia *bastantes vezes* a não reincidirem em comportamentos de indisciplina.

**Tabela 114 - Perceção dos alunos das aulas de Rita sobre as condições de *Disciplina***

Momentos	Nunca ou Quase nunca (%)		Poucas vezes (%)		Bastantes vezes (%)		Sempre ou Quase sempre (%)	
	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º	3.º	4.º
<b>Promoção</b>								
46 - As regras das aulas eram combinadas entre o meu professor e os alunos.	16.67	15.79	33.33	21.05	44.44	52.63	5.56	10.53
47 - Durante a aula eu respeitava as regras que tinham sido combinadas.	0.00	5.26	33.33	36.84	44.44	47.37	22.22	10.53
49 - Durante a aula o meu professor lembrava-me das regras combinadas.	5.56	0.00	22.22	36.84	38.89	26.32	33.33	36.84
50 - Quando eu me portava mal o meu professor resolvia o problema mantendo um bom ambiente na aula.	5.88	0.00	11.76	15.79	52.94	52.63	29.41	31.58
51 - Durante a aula o meu professor mostrava-se contente quando eu me portava bem.	5.56	10.53	22.22	15.79	38.89	63.16	33.33	10.53
52 - Quando os meus colegas queriam que eu me portasse mal como eles eu continuava o que estava a fazer.	0.00	5.26	33.33	31.58	38.89	47.37	27.78	15.79
<b>Remediação</b>								
23 - Quando eu me portava mal o meu professor pedia-me que dissesse o que tinha feito e porque é que tinha tido aquele comportamento.	11.76	5.56	35.29	33.33	41.18	44.44	11.76	16.67
28 - Quando eu me portava mal e o meu professor me castigava eu mantinha a minha opinião sobre as aulas de Educação Física.	0.00	10.53	33.33	15.79	33.33	36.84	33.33	36.84
48 - Depois de me ter portado mal eu reconhecia o que tinha prejudicado com esse comportamento.	0.00	0.00	33.33	15.79	27.78	68.42	38.89	15.79
61 - Quando me portava mal o meu professor convencia-me para não tomar a fazer aquilo.	0.00	0.00	16.67	10.53	44.44	57.89	38.89	31.58

Apesar de a maioria dos alunos ter manifestado que, no decurso das aulas, Rita lembrava as regras combinadas, nas aulas observadas tal só foi verificado *algumas vezes* no terceiro momento. Através das observações, constatou-se que a professora estagiária realçava os comportamentos adequados dos alunos com pouca frequência. Contudo, na perceção da maioria da turma, Rita mostrava-se *bastantes vezes* contente, quando os alunos apresentavam comportamentos consonantes com as regras de conduta. No processo de observação nunca se verificou que Rita solicitava aos alunos que explicassem os comportamentos inapropriados que assumiam e as razões dos mesmos. No entanto, a maioria dos alunos percecionou que a professora estagiária pedia aos alunos que indicassem e explicassem o comportamento adotado, *bastantes vezes*.

#### 4.4.4 Análise global da qualidade de ensino de Rita na terceira fase.

Uma comparação relativa à qualidade de ensino, nos dois momentos considerados, permite-nos salientar diferenças nas condições de ensino criadas por Rita.

No que respeita à informação inicial, destaca-se o facto do tempo dedicado à transmissão de informação explícita ter dominado em ambos os momentos, embora com maior expressão no

quarto (58.34% e 66.48%, no terceiro e quarto momento, respetivamente). No que se refere à comunicação da informação, a forma verbal prevaleceu em ambos os momentos (50.94% e 86.64%, no terceiro e quarto momento, respetivamente), embora no terceiro a comunicação mista tenha ocupado 49.06% do tempo total dedicado à informação. O tempo alocado à transmissão de informação com responsabilização revelou-se muito semelhante nos dois momentos (31.47% e 29.17%, no terceiro e quarto momento, respetivamente). A percentagem de tempo que os alunos permaneceram na tarefa foi de 73.48% no terceiro momento e de 82.91% no quarto. Consequentemente, no quarto momento, a percentagem de tempo ocupada pelos alunos em comportamentos não consonantes com os prescritos por Rita foram inferiores. Nos episódios respeitantes à avaliação final das aprendizagens, no quarto momento, o tempo em tarefas com responsabilização manifestou-se superior ao verificado no terceiro momento (50% e 100%, no terceiro e quarto momento, respetivamente). Paralelamente, o tempo que os alunos permaneceram na tarefa foi superior no último momento (45.45% e 85.71%, no terceiro e quarto momento, respetivamente).

Relativamente à instrução prática, constatou-se que a sua vertente cognitiva foi superior no quarto momento. O contexto organizativo manifestou-se diversificado. Desta forma, enquanto no terceiro momento predominou o contexto por áreas, verificaram-se, em paralelo, estruturas organizativas por tarefa e prática massiva simultânea. No quarto momento, assistiu-se à prevalência da organização por áreas, tendo Rita também recorrido de modo expressivo à estrutura organizativa por tarefa. Embora no terceiro momento, tenha dominado a responsabilização por feedback, no quarto momento a *responsabilização ao aluno não visado* foi a mais expressiva. Tal poderá ter decorrido de, no terceiro momento, a prática massiva simultânea ter ocupado 23.64% do tempo de aula, sendo criadas condições para Rita fornecer feedback generalizado à turma durante esse período temporal. A congruência da atividade dos alunos foi claramente superior no quarto momento, atingindo 69.97% do tempo total de instrução prática.

Verificou-se um aumento da percentagem de tempo dedicado à organização. A proporção de tempo despendido na manipulação do material decresceu, tendo aumentado a percentagem de tempo alocada à organização dos grupos e às transições. A percentagem temporal de congruência na tarefa, por parte dos alunos, foi superior no quarto momento relativamente à formação de grupos e à manipulação do material, tendo, no entanto, sido inferior nos episódios de transição.

No que diz respeito ao sistema social, constatou-se que os aspetos referentes à qualidade de ensino, associados à disciplina, nas suas vertentes preventiva e remediativa tiveram pouca

expressão. Assim, a parca alusão às regras de conduta, aliada à ausência de reação perante comportamentos apropriados ou de indisciplina dominaram o terceiro momento. No quarto momento a tendência manteve-se com alterações pontuais, nomeadamente através de um maior controlo dos alunos com comportamentos inapropriados. No que respeita ao clima, no terceiro momento as condições criadas por Rita manifestavam-se insuficientes para a garantia de um clima propício às aprendizagens. No quarto momento, assistiu-se a alguma evolução, fundamentalmente marcada por um acompanhamento mais efetivo das situações de aprendizagem catalisadoras do clima aluno-matéria e professor-aluno.

A generalidade dos alunos considerou que a maioria dos aspetos relativos à eficácia do ensino era sistematicamente assegurada por Rita. Contudo, no terceiro momento, existiram algumas exceções a esta tendência, fundamentalmente ao nível das questões inerentes à instrução. De entre estas, destacou-se a precariedade da atenção dos alunos, o tempo alargado despendido na apresentação das tarefas de aprendizagem, a escassez de feedback, o questionamento no decorrer da prática e a pouca frequência na interligação entre as aulas nos períodos de avaliação das tarefas de aprendizagem. No que respeita à organização, os alunos apontaram a demora das transições. Quanto ao clima, destacaram o facto de Rita não os questionar acerca do que sentiam relativamente à aula. No âmbito da disciplina, revelaram que alteravam a sua opinião acerca da Educação Física, depois de medidas punitivas implementadas pela professora estagiária.

No quarto momento, ao nível da disciplina, foi salientado pelos alunos o facto de Rita não evocar as regras previamente combinadas.

Em ambos os momentos, os alunos mencionaram a escassez de voluntariedade para responder a questões colocadas por Rita, a incapacidade de esta observar toda a turma ao mesmo tempo e a frequência diminuta com que falava com os alunos acerca de assuntos pessoais.

#### **4.5 Triangulação dos Dados da Rita decorrentes das Diferentes Fontes de Dados**

A triangulação dos resultados decorrentes da observação das aulas, da percepção de eficácia dos alunos e da autoeficácia de Rita evidencia situações de congruência, embora também sejam identificadas circunstâncias de desarticulação.

Embora, de um modo global, a autoeficácia de Rita seja elevada tanto no terceiro, como no quarto momento, esta evidenciou percepções de incapacidade, fundamentalmente ao nível da

instrução. Decorrente da inextricabilidade das diferentes dimensões de ensino, o sentimento de capacidade de Rita também evidenciou debilidades ao nível da organização, do clima relacional e da disciplina. Em conformidade, no que se refere à qualidade de ensino, manifestaram-se evidentes carências relativamente à garantia dos aspetos inerentes ao acompanhamento, responsabilização e congruência dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Paralelamente, a ausência de regras e rotinas estabelecidas de forma inequívoca, no início do ano letivo, parece ter comprometido não apenas os aspetos organizativos referentes à rentabilização do tempo útil de aula, como também encerraram consequências debilitadoras do clima e disciplina propícios às aprendizagens. A este nível, a dissonância verificada entre os dados decorrentes das aulas observadas e as percepções dos alunos parece evidenciar referenciais de conduta díspares. Assim, a ausência de implementação de medidas preventivas por parte de Rita, associada à inexistência de assertividade perante comportamentos de indisciplina, terão levado os alunos a inferir limites pouco compatíveis com um clima de aula propício ao desenvolvimento das aprendizagens.



## **Parte IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta quarta parte da dissertação procederemos à síntese e discussão dos resultados referentes aos quatro estudos de caso longitudinais integrados que tivemos oportunidade de apresentar anteriormente. Procederemos à discussão, tendo por referência os conceitos centrais da nossa problemática. Deste modo, num primeiro capítulo efetuaremos a síntese e discussão dos resultados associados à autoeficácia e às experiências de formação, enquanto fontes dessa crença. No segundo capítulo centramos a nossa análise no conceito de qualidade de ensino. Num capítulo final, concluiremos com uma síntese das evidências relativamente à relação entre a alteração da autoeficácia e da qualidade de ensino entre o terceiro e quarto momento.

## 1 A Autoeficácia Específica e as Experiências de Formação

Na síntese e discussão dos resultados relativos à alteração da autoeficácia e às experiências de formação que, de acordo com os professores estagiários, conduziram a essa modificação, iremos efetuar uma abordagem centrada nas alterações positivas e negativas da autoeficácia, no decurso do estágio. Relativamente a cada uma das tipologias de alteração, analisaremos e discutiremos as tarefas de intervenção pedagógica específicas que representaram essa modificação e, posteriormente, passamos às experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, os professores estagiários identificaram como as causas das modificações experimentadas. Finalizamos o capítulo com o destaque, por caso, das evidências da relação entre a alteração da autoeficácia e da qualidade de ensino.

### 1.1. Análise da Alteração da Autoeficácia durante o Estágio

O critério que conduziu à seleção dos casos baseou-se na alteração da autoeficácia que os professores estagiários revelaram nas respostas ao Questionário de Autoeficácia Específica para o Ensino da Educação Física e que, posteriormente, foram ratificadas através das entrevistas implementadas no final de cada fase da formação.

A tabela 115 evidencia que os professores estagiários, no primeiro momento, revelaram níveis diferenciados de autoeficácia específica, tendo Sara e Pedro revelado níveis mais reduzidos e Rita e João uma autoeficácia superior.

**Tabela 115 - A autoeficácia dos casos ao longo do processo de estágio**

Estagiário	Valor médio da autoeficácia específica				Alteração da autoeficácia específica			
	1.º momento	2.º momento	3.º momento	4.º momento	Do 1.º para o 2.º momento	Do 2.º para o 3.º momento	Do 3.º para o 4.º momento	Do 1.º para o 4.º momento
Sara	2.54	2.08	2.17	2.00	0.46	-0.10	0.17	0.54
Pedro	2.70	1.89	1.98	1.86	0.81	-0.10	0.13	0.84
João	1.92	2.08	1.86	1.79	-0.16	0.22	0.06	0.13
Rita	2.27	2.38	2.03	2.11	-0.11	0.35	-0.08	0.16

Paralelamente, verificou-se que, enquanto Sara e Pedro aumentaram mais a sua autoeficácia entre os primeiro e o segundo momento, Rita e João estiveram entre os estagiários que mais diminuíram a sua autoeficácia no mesmo período. A partir do segundo momento, assistimos a uma maior uniformidade da autoeficácia dos quatro estagiários. No final do processo de estágio, João foi quem apresentou maior autoeficácia, tendo Rita revelado um menor sentimento de capacidade.

No que se reporta à alteração da autoeficácia, ao longo do processo de estágio, verificámos que todos os estagiários aumentaram esta crença do primeiro para o último momento. Tais resultados estão em consonância com os obtidos noutros estudos (Jardim, 2007; Riggs, 1995) que puderam atestar que, ao longo da formação inicial, a aproximação à prática real de ensino, através de uma intervenção efetiva, no âmbito da prática pedagógica, se assume como um elemento determinante para o aumento da autoeficácia. A este respeito, Nogueira (2002) verificou que, nas situações em que o desenvolvimento positivo da autoeficácia não foi efetivada, os estagiários tenderam a reportar uma carência ao nível do suporte supervísivo.

No que se refere à especificidade das alterações verificadas por parte dos casos analisados, evidenciaram-se diferentes perfis de modificação ao longo do estágio. Uma análise mais detalhada permite-nos constatar que Sara e Pedro, os professores estagiários que aumentaram a autoeficácia na primeira fase, experimentaram um decréscimo na segunda. O inverso verificou-se com Rita e João que, tendo diminuído a autoeficácia na primeira fase, aumentaram a sua perceção de competência na segunda. Entre o terceiro e o quarto momento, apenas Rita apresentou um decréscimo de autoeficácia, sendo que os restantes casos experimentaram um aumento da sua perceção de competência.

#### **1.1.1. Alterações positivas na autoeficácia durante o estágio.**

Seguidamente centraremos a nossa análise e discussão nas tarefas de intervenção pedagógica que estiveram associadas ao aumento da autoeficácia, durante o estágio. Posteriormente, passaremos à discussão das experiências de formação que, na perceção dos casos estudados, foram a base da alteração positiva da sua autoeficácia.

##### **1.1.1.1. *Tarefas de intervenção pedagógica com alteração positiva da autoeficácia.***

De um modo global, no decorrer das três fases, os casos que aumentaram a autoeficácia sustentaram-na numa perceção de eficácia superior, transversal às diferentes dimensões de intervenção pedagógica. Parece, assim, evidenciar-se o cariz imbricado das diferentes dimensões de intervenção pedagógica. Deste modo, a perceção de maior ou menor autoeficácia, em determinada atividade de ensino, influencia outras tarefas que podem conceptualmente estar associadas a dimensões de ensino diferentes.

Foi possível detetar que, nas situações em que os estagiários numa determinada fase haviam apresentado uma diminuição da autoeficácia em atividades específicas, na fase subsequente, o aumento da sua perceção de eficácia tendia a verificar-se em relação ao desempenho das mesmas tarefas de intervenção pedagógica.

Não obstante, a manutenção da transversalidade das tarefas em que, no terceiro momento, os casos analisados se sentiram mais capazes, foi possível detetar que todos se reportaram ao aumento da sua autoeficácia em atividades associadas à instrução e ao clima relacional.

#### **1.1.1.2. *Experiências de formação que contribuíram para o aumento da autoeficácia.***

Uma análise global das experiências de formação que, enquanto fontes de autoeficácia, contribuíram para o aumento da percepção de competências dos casos analisados, leva-nos a salientar a experiência de mestria vivenciada em contexto de lecionação à turma pela qual os professores estagiários estavam responsáveis. A este respeito, os resultados demonstram que, em todas as fases do processo de estágio, os casos que aumentaram a sua autoeficácia, associaram sempre esse desenvolvimento a esta experiência.

Tais resultados estão em consonância com a investigação, na medida em que a valorização das experiências de mestria é fortemente destacada como a fonte mais relevante para o desenvolvimento da autoeficácia no decorrer da formação inicial (Bandura, 1993, 1997; Jardim, 2007; Tschannen-Morgan et al., 1998; Zach et al., 2012). Neste âmbito, a percepção de sucesso de uma determinada performance contribui para as expectativas de que essa performance venha a ser eficaz no futuro (Bandura, 1997). Assim, os estagiários analisados, ao experimentarem o sucesso em contexto de ensino real, perceberam a sua competência num ambiente autêntico que consagra a efetiva complexidade do processo de ensino e aprendizagem. De uma forma mais particular, os resultados demonstram que, no contexto de lecionação, as experiências de mestria mais frequentemente valorizadas se prendiam com questões inerentes ao sistema de instrução e ao clima relacional. Neste âmbito, e na globalidade, sempre que se assistiu a um aumento da percepção de eficácia por parte dos estagiários, houve referência a aspetos relacionados com a instrução. Constitui-se como exceção, João, na segunda e na terceira fase e Pedro na terceira fase. Experiências de sucesso, associadas ao clima relacional, foram reportadas por três dos estagiários em, pelo menos, uma das fases do processo de estágio, tendo sido Rita a única que não indicou experiências de lecionação respeitantes ao clima relacional, como fonte de reforço da sua autoeficácia, ao longo do estágio. Ainda no âmbito das experiências de sucesso vivenciadas em contexto de lecionação, Sara, na primeira fase e Rita, na segunda salientaram aspetos organizacionais. Foram também estas duas professoras estagiárias e Pedro que referiram que experiências de sucesso associadas à dimensão disciplina haviam contribuído para o reforço do seu sentimento de capacidade.

Seguidamente, centraremos a nossa análise em aspetos particulares dos casos inerentes às experiências de mestria destacadas.

No decurso da primeira fase, Pedro associou o aumento da sua autoeficácia a experiências de mestria ocorridas antes do estágio, no contexto de aulas de disciplinas da faculdade em que teve oportunidade de vivenciar situações que lhe permitiram desenvolver uma perceção de sucesso acerca da compreensão da forma de ensinar. A este respeito, Palmer (2006), na sua pesquisa, pôde observar que a mestria cognitiva pedagógica se havia constituído como a principal fonte de autoeficácia de futuros professores que estavam envolvidos num programa de formação em que o ensino real não se apresentava como experiência formativa, o que comprometia a vivência de experiências de sucesso decorrentes do contacto efetivo com situações de intervenção pedagógica. A este respeito, a própria autora assume a limitação do desenvolvimento da autoeficácia sustentada nesta fonte, mencionando que a concretização de experiências de ensino poderiam ter levado os futuros professores a atingir níveis superiores de autoeficácia. É, efetivamente, na conjugação da experiência de mestria cognitiva vivenciada por Pedro, numa fase anterior ao estágio pedagógico, com a possibilidade da sua implementação em contexto real de ensino, no decorrer do estágio, que destacamos a potencialidade desta experiência formativa. Salientamos, deste modo, o relevo da mestria cognitiva, salvaguardando que o efeito formativo só pode assumir plena concretização, quando aliado à prática de ensino. Pedro, também na primeira fase, reportou que a alteração positiva da sua autoeficácia estava associada à avaliação dos alunos da sua turma, pelo facto de esta lhe permitir um conhecimento mais aprofundado das características dos alunos, propiciadora de respostas mais ajustada às suas necessidades e potencialidades.

Ainda durante a primeira fase, Sara evidenciou que o aumento da sua autoeficácia se associava a aspetos particulares inerentes ao processo de estágio. Neste âmbito, destacou a observação das aulas que lecionava, por parte do orientador. Paralelamente, a autonomização que desenvolveu no contexto da lecionação à sua turma, sem o recurso ao apoio das colegas, foi evidenciada como outra das experiências de mestria relevantes ao nível da evolução da sua autoeficácia. Face ao exposto, parece assumir-se como contraditória a circunstância de Sara considerar que a observação das aulas por parte do seu orientador, que era simultaneamente diretor da turma pela qual estava responsável, contribuía para o reforço da sua perceção de competência. A reflexão que realizamos decorre do facto de Sara evocar que se sentia mais capaz ao nível da lecionação porque, com a presença do orientador, os alunos tendiam a evidenciar menores tentativas de negociação. Nesta ótica, o maior sentimento de capacidade de Sara tinha, na sua base, a perceção de que as condições de lecionação que conduziram ao sucesso não assentavam na sua própria capacidade. Ao invés, Sara considerou que as mesmas decorriam de uma presença do orientador, influenciadora do comportamento dos alunos. Nesta perspetiva, consideramos que, se de forma efetiva, Sara imputou à presença do orientador,

enquanto observador das aulas, a qualidade do comportamento dos alunos, será incorreto associar os resultados da qualidade do processo de ensino e aprendizagem unicamente à intervenção de Sara. Salientamos que, nesta circunstância, a sobreposição de papéis por parte do orientador pode comprometer a autonomia do professor estagiário, do mesmo modo que pode condicionar o comportamento dos alunos da turma, atribuindo artificialidade a uma experiência de formação que se pretende real. Numa perspetiva distinta da interpretação de ganho de autonomia, Sara reportou-se à experiência de mestria decorrente do facto de ter passado a assumir sozinha a lecionação à sua turma. Neste domínio, a evolução de Sara para uma efetiva prática real de ensino, sem o recurso à ajuda das colegas estagiárias, no decurso da intervenção pedagógica, contribuiu para um reforço do seu sentimento de capacidade, na medida em que se passou a perceber-se como capaz para assumir, individualmente, a condução de ensino da sua turma.

Experiências de mestria associadas ao planeamento foram enunciadas por João na segunda fase e por Pedro na terceira. Neste âmbito, João mencionou que a experiência de mestria, ao nível do planeamento de questões de organização da aula, lhe permitia a rentabilização do tempo para tarefas de instrução. Pedro referenciou que o planeamento de tarefas específicas de aula que implicavam uma elevada autonomia dos alunos assumiu um papel determinante no desenvolvimento da sua autoeficácia.

Rita, no segundo momento, salientou que as experiências de mestria no contacto com os alunos da sua turma, em contexto exterior à aula de Educação Física, contribuíram para o aumento da sua autoeficácia. A este nível, parece ter sido o investimento na proximidade pessoal entre professora e alunos, fora do ambiente da aula de Educação Física, que terá facilitado uma comunicação entre os intervenientes, com repercussões positivas no desenvolvimento da autoeficácia de Rita para desempenho de tarefas associadas à condução de ensino.

A lecionação a outras turmas foi reportada como experiência de mestria por Rita na segunda fase e por Pedro na terceira. Neste âmbito, salientaram o contacto com realidades contextuais diferentes das turmas pelas quais estavam responsáveis, considerando o benefício desta experiência para o desenvolvimento da sua autoeficácia em competências específicas de lecionação. A este respeito, importa discutir a variabilidade de contextos a que os professores estagiários têm acesso, no decorrer do seu processo formativo. Não obstante a experiência formativa dos casos analisados implicar um acompanhamento sistemático e com efetivos propósitos de emancipação dos professores estudantes, ao nível da intervenção pedagógica, o facto de esta atividade sistemática estar circunscrita a uma turma assume limitações de

variabilidade contextual face à realidade da profissão docente, não apenas no que se refere à diversidade das turmas como das próprias escolas.

A persuasão verbal, associada a discussões e conversas com diferentes interlocutores, constituiu-se como uma experiência de formação que, no decurso do processo de estágio, não foi referenciada apenas por Rita.

Assim, Sara na primeira fase reportou-se às conversas com o orientador de escola tendo salientado, no terceiro momento, a importância das reuniões com ambos os orientadores para reforçar o seu sentimento de capacidade. Igualmente, Pedro destacou a persuasão verbal recebida pelas suas orientadoras. João referiu-se não apenas à figura do orientador de escola enquanto persuasor, tendo também indicado a importância das conversas mantidas com outros professores do grupo de Educação Física da escola onde realizava a estágio. Estes resultados estão de acordo com os documentados por Jardim (2007), Phelps (2010) e Poulou (2007) quando destacam a importância da persuasão verbal no decorrer da formação inicial. A relevância desta fonte assenta na circunstância de o fornecimento de informação acerca do ensino, bem como de estratégias para a superação de obstáculos situacionais se constituírem como determinantes para o reforço da autoeficácia (Tschannen-Moran et al., 1998). Paralelamente, o incentivo de um outro significativo surge como essencial para o desenvolvimento positivo da autoeficácia do professor estagiário. Neste âmbito, os agentes persuasores identificados pelos professores estagiários vão ao encontro do referido por Bandura (1986), quando destaca que o nível de efeito da persuasão verbal está na dependência da credibilidade, confiança e experiência do persuasor. Na mesma linha de análise, Labone (2004) salienta que o persuasor deve ser alguém reconhecido como um especialista. É efetivamente neste contexto que Sara, João e Pedro relevam a importância das palavras proferidas pelo(s) seu(s) orientador(es) relativamente a aspetos específicos de intervenção pedagógica. Paralelamente, os colegas do grupo de Educação Física enquadram-se no mesmo perfil de persuasor, percebidos como alguém mais experiente. A persuasão verbal, através de conversas com os orientadores, ao assumir propósitos de discussão de temáticas associadas à intervenção pedagógica, leva-nos a identificar sinergias entre as práticas formativas descritas e os objetivos de reflexão e análise subjacentes às experiências formativas como o painel de discussão e às entrevistas pós-aula.

O reforço da autoeficácia, através de experiência vicariante inerente à observação de aulas dos colegas pertencentes ao mesmo núcleo de estágio foi salientado por João e Rita no decorrer da segunda fase. Estes resultados estão em consonância com as conclusões de Phelps (2010) e Zach et al. (2012) que destacam a experiência vicariante como uma das principais

fontes de autoeficácia, no contexto de estágio. Contudo, analisando a globalidade das experiências reportadas, os nossos resultados também evidenciam que, não obstante a sua referência por dois dos estagiários numa das fases de formação, esta não se assumiu como uma das experiências primordialmente reportadas, tal como Poulou (2007) também teve oportunidade de observar na sua pesquisa.

Como é salientado por Bandura (1977), ao contexto da experiência vicariante está associado um processo de modelação em que, quanto maior a identificação com o modelo, mais forte será o efeito sobre o sentimento de autoeficácia. Assim, modelos com características similares ao observador tendem a ser mais considerados, dado que a comparação se pode constituir como um reforço da convicção de que eles próprios, futuros professores, também têm capacidade para alcançar o sucesso (Bandura, 1977, 1986). Nesta linha de análise, Labone (2004) sugere que os observadores devem contactar com diversos modelos, salvaguardando-se que o seu nível de capacidade inicial seja similar ou inferior à do observador, para que as performances modeladas se enquadrem na sua zona de desenvolvimento. Estas constituem-se como as experiências descritas por João e Rita, visto que, através da observação das aulas das suas colegas estagiárias, procuraram identificar exemplos de experiências de sucesso a replicar ou formas de superação de dificuldades de intervenção pedagógica que eles próprios possuem. Constatamos, deste modo, que estamos perante a eleição privilegiada de modelos de observação com nível de competência próxima, ao invés de serem escolhidos modelos como o orientador ou os colegas do Grupo de Educação Física. Constituindo-se o processo de observação da prática pedagógica como uma experiência de formação privilegiada, ao perspetivar-se a sua continuidade, Ribeiro (2005) verificou que tanto estagiários, como orientadores consideravam a observação uma experiência formativa importante, afirmando que o seu propósito primordial residia no desenvolvimento de competências reflexivas. Neste âmbito, em contexto formativo, a observação deve associar-se a entrevistas pós-aula, para que os dados recolhidos possam ser analisados e refletidos numa perspetiva de contributo tanto para o modelo, como para o observador envolvido no processo de modelação inerente à experiência vicariante.

A única referência a experiências associadas a estados fisiológicos e emocionais foi realizada por Sara, na primeira fase. Tal como é mencionado por Bandura (1996), emoções positivas, que indiciem autoconfiança e antecipação do sucesso futuro contribuem para o reforço da autoeficácia. Neste contexto, Sara experimentou um sentimento de segurança ao verificar que os alunos a respeitavam e reconheciam no seu papel de professora. Embora, em termos gerais, se confirme a importância inquestionável desta fonte, ao nível do desenvolvimento da autoeficácia, os resultados dos estudos desenvolvidos no âmbito da



formação inicial, nem sempre têm permitido evidenciá-lo (e.g. Bruinsma & Jansena, 2010; Jardim, 2007; Palmer, 2006; Watters & Ginns, 1995, Zach et al., 2012).

### **1.1.2. Alterações negativas na autoeficácia durante o estágio.**

Nos pontos que se seguem iremos centrar a nossa análise e discussão nas tarefas de intervenção pedagógica relacionadas com a diminuição da autoeficácia, durante o estágio. Seguidamente, realizaremos a discussão das experiências de formação que, na perceção dos casos analisados, se constituíram como as fontes para o decréscimo da autoeficácia.

#### **1.1.2.1. *Tarefas de intervenção pedagógica com alteração negativa da autoeficácia.***

De modo similar ao verificado nas tarefas de intervenção pedagógica que contribuíram para uma alteração positiva da autoeficácia, também as atividades que estiveram na base da diminuição do sentimento de capacidade apresentaram um cariz transversal no que diz respeito às dimensões de intervenção pedagógica. Importa, contudo, destacar que, na primeira fase, a diminuição de autoeficácia, tanto de João como de Rita, evidenciaram uma relação estreita com o decréscimo da sua perceção de competência, ao nível de tarefas particularmente relacionadas com a gestão do clima e da disciplina. Este decréscimo da autoeficácia esteve, também, associado ao aumento da dificuldade inerente a aspetos de organização. Tais resultados evidenciam uma diminuição da perceção de competência relativamente ao sistema de tarefas de gestão, com consequências relacionadas com a garantia de regras e rotinas ajustadas ao desenvolvimento adequado do processo de ensino e aprendizagem. A este respeito, a investigação sobre a ecologia da aula tem permitido esclarecer que o estabelecimento da ordem, através da determinação partilhada de um quadro de regras e rotinas, se constitui como uma particularidade do sistema social que deve ser garantida precocemente. Salientando a relação entre o sistema de tarefas de gestão e de instrução, Doyle (1986) destaca que a ordem e o trabalho académico estão intimamente relacionados. Neste domínio, Hastie e Siedentop (2006) salientam que a ausência de regras e rotinas que propiciem o desenvolvimento de um vetor primário de cariz eminentemente académico, tende a desencadear comportamentos inadequados, por parte dos alunos, que exigem que o professor se foque em aspetos que permitam o restabelecimento da ordem. Quando tal se verifica, a prioridade passa a ser a garantia de um sistema de gestão ajustado, o que se repercute na suspensão, mesmo que temporária, do foco nas tarefas de instrução, havendo, assim, um consequente comprometimento do processo de ensino e aprendizagem.

Verificando-se uma diminuição da autoeficácia dos professores estagiários relativamente ao estabelecimento e manutenção da ordem, as ações por eles implementadas poderão repercutir essa ausência de confiança que, ao não ser invertida, conduz ao comprometimento da qualidade da sua intervenção.

No decurso da segunda fase, Sara e Pedro tenderam a uma diminuição da sua perceção de competências relativamente a tarefas em que, na primeira fase haviam aumentado a sua perceção de eficácia. Embora se denote uma transversalidade das dimensões de ensino que sustentaram a diminuição da perceção de competência de Sara e Pedro, consideramos pertinente salientar que ambos diminuíram a autoeficácia em diversas atividades relativas à dimensão instrução, o que parece demonstrar um acentuar do foco no sistema de tarefas de instrução. Discutimos estes resultados numa ótica que se associa a um nível de preocupação mais efetivo com as aprendizagens dos alunos. Tal só é alcançável quando o professor estagiário desenvolve a capacidade de não se centrar, unicamente, nos acontecimentos com maior expressão, ao nível das consequências como a indisciplina, passando a encarar a multidimensionalidade do contexto micro sistémico da sala de aula associada à quantidade e diversidade de acontecimentos em curso. Este foco só se pode efetivar quando questões de regras e rotinas já se encontram consistentemente desenvolvidas, permitindo ao estagiário dissociar-se da procura da “sobrevivência” pessoal e centrar-se, de forma efetiva, nas aprendizagens dos alunos.

No decurso da terceira fase, a diminuição da perceção de capacidade de Rita relacionou-se, primordialmente, com o decréscimo da perceção de competência em atividades, fundamentalmente associadas à instrução e ao clima entre o aluno e a matéria, o que, tal como previamente reportado parece evidenciar preocupações essencialmente centradas nas aprendizagens dos alunos.

#### **1.1.2.2. *Experiências de formação que contribuíram para o decréscimo da autoeficácia.***

A experiência de formação que, enquanto fonte de autoeficácia, os casos analisados assinalaram como contribuição para o decréscimo da perceção de competências, leva-nos a salientar as situações de insucesso vivenciadas em contexto de lecionação. Relativamente a estas experiências, à exceção de Sara, em pelo menos uma das fases, os restantes casos reportaram-se ao fracasso, associado a tarefas de instrução. Outro dos aspetos disse respeito às experiências de insucesso referentes à remediação da disciplina no decurso da lecionação, não reportado apenas por Rita.

De modo mais particular, na segunda fase, Sara e Pedro referenciaram as experiências de fracasso relativas à organização em contexto de lecionação. Pedro, na mesma fase, associou, também, o insucesso ao clima entre os alunos.

Tal como reportado por Bandura (1997), em oposição às experiências de mestria, as de insucesso contribuem para a diminuição da autoeficácia, concorrendo, em paralelo, para reforçar expectativas de fracasso futuro. Nas experiências mencionadas pelos estagiários, verificamos que o ensino real, que encerra em si toda a complexidade inerente ao processo de intervenção pedagógica, terá contribuído para um reforço negativo da perceção de competência. Embora estas experiências se constituam como elementos chave no domínio da formação, tal como é referido por diversos autores (Behets & Vergauwen, 2006; Onofre, 1996; Ribeiro, 2005), nas circunstâncias em que o seu efeito se efetiva numa diminuição do sentimento de capacidade, impera a necessidade da sua conjugação com outras experiências de formação, promotoras da simplificação das situações de ensino, como é o caso do microensino.

## **2 Qualidade de Ensino**

Na síntese e discussão dos resultados relativamente à atividade de ensino dos professores estagiários e dos seus efeitos sobre os alunos, recorreremos ao confronto dos dados quantitativos da observação e das respostas aos questionários, tendo por base a análise descritiva realizada na apresentação dos diferentes casos. Este estudo centra-se na gestão dos sistemas de instrução e organização, na gestão do sistema social dos alunos e na perceção destes sobre a atividade de ensino do professor.

### **2.1 Gestão dos Sistemas de Tarefas de Instrução e Organização**

Na análise dos resultados respeitantes aos sistemas de instrução e gestão, iremos, inicialmente, centrar-nos no nível de clareza das tarefas de apresentação e avaliação das situações de aprendizagem para, posteriormente, passarmos à abordagem da disposição dos alunos no decorrer dessas situações. Seguidamente, centramos a nossa discussão no contexto organizativo implementado nas tarefas práticas. Analisaremos depois a tipologia da responsabilização implementada pelos professores estagiários nas diferentes tarefas de instrução. Destacamos, posteriormente, as tarefas organizativas, abordando o tempo que lhe foi alocado, bem como o protagonismo da sua implementação. Finalmente incidiremos a nossa atenção no nível de congruência da atividade dos alunos relativamente às tarefas de instrução e gestão estabelecidas pelos professores estagiários.

No que diz respeito ao nível de clareza, tanto na introdução como na avaliação das atividades de aprendizagem, verificaram-se diferenças entre os quatro casos. Assim, Sara evidenciou uma diminuição do nível de clareza na introdução das atividades, tendo mantido alguma ambiguidade na avaliação das mesmas. Pedro aumentou o nível de clareza na introdução das atividades e manteve-a na avaliação final. Os níveis de clareza da informação transmitida por João evoluíram positivamente entre os dois momentos, tanto na introdução das atividades como na sua avaliação. A instrução de João foi pautada, fundamentalmente, pelo aumento dos níveis de clareza. A introdução das atividades de Rita revelou maior clareza, contudo, a avaliação final evidenciou-se mais explícita no terceiro momento, quando comparado com o quarto. Não obstante o sentido do desenvolvimento já reportado, salientamos que, embora Sara tenha diminuído o nível de clareza relativamente à introdução das atividades de aprendizagem, constituiu-se como o caso que atingiu os valores mais elevados no último momento. Também, no que respeita à avaliação das atividades, Sara e João, no final do processo de estágio, demonstraram ser os mais explícitos. O nível de clareza das tarefas de aprendizagem

vem sendo associado à eficácia do ensino (Carreiro da Costa, 1991) e à justeza das respostas dos alunos face às tarefas estabelecidas pelos professores (Hastie e Siedentop, 1999; Siedentop, 1991; Tousignant & Siedentop, 1983). Tal como nas pesquisas de Tousignant e Siedentop (1983) e de Onofre (2000), é possível constatar que, nos casos por nós estudados, foram verificados diferentes níveis de ambiguidade no estabelecimento das tarefas, tendo prevalecido a clareza parcial e totalmente explícita. Igualmente Jones (1992), identificou que os perfis de clareza da apresentação das tarefas variaram entre parcialmente e totalmente explícitas. No estudo de Siedentop et al. (1994), as tarefas foram apresentadas essencialmente de modo parcialmente explícito, existindo uma carência na clarificação dos critérios de êxito. Pedroso (2004) constatou que os professores transmitiram, maioritariamente, a informação de modo parcialmente explícito.

Relativamente à disposição dos alunos, em ambos os momentos, esta apresentou-se, para todos os casos, com elevados níveis de ajustamento. Deste modo, no decorrer da avaliação das aprendizagens, a disposição foi sempre favorável nos quatro casos. Na apresentação das tarefas, verificou-se uma evolução positiva no caso de João. A alteração inversa ocorreu nos casos de Pedro e de Rita. Não obstante o decréscimo observado nos casos reportados, salientamos que o posicionamento globalmente favorável se constitui como um fator propiciador do foco dos alunos nas tarefas de instrução. Os nossos resultados encontram-se em consonância com os obtidos por Onofre (2000), que observou que a disposição favorável dos alunos dos quatro casos analisados foi maioritariamente favorável. Contrariamente, no estudo de Pedroso (2004), houve o predomínio de uma disposição limitativa nas duas turmas que estudou.

No que se refere ao contexto organizativo utilizado nas tarefas práticas pelos diferentes casos nas suas aulas, denota-se que a percentagem de tempo destinada à organização por áreas foi o privilegiado em ambos os momentos. Constituiu-se como exceção a situação de Sara que, no quarto momento, para além da organização por áreas, privilegiou, simultaneamente, o contexto de organização da turma por grupo ou tarefa. João, embora tenha destinado mais tempo à organização por áreas, em ambos os momentos, utilizou também a organização de tipo massivo simultâneo. Enquanto no terceiro momento, Rita, para além da organização por áreas, recorreu, em paralelo, à prática massiva simultânea e ao contexto organizativo por grupo ou tarefas, no quarto momento a tipologia organizacional centrou-se nas áreas e no grupo ou tarefa. Pedro, em ambos os momentos, utilizou quase exclusivamente, uma organização por áreas. Globalmente, importa destacar que, tanto a prática massiva alternada como o contexto organizativo de jogo ou não foram utilizados ou ocuparam um tempo de aula muito reduzido. Contrariamente ao verificado na nossa pesquisa, nas aulas dos professores analisados por Onofre (2000), a organização por áreas nunca surgiu como um contexto privilegiada. A

utilização de grupos-tarefa, a prática massiva simultânea e alternada, bem como o jogo constituíram-se como as mais utilizadas.

No que se reporta à tipologia de responsabilização, a sua abordagem será diferenciada relativamente à introdução e avaliação das atividades e às tarefas práticas. Relativamente à introdução e avaliação das atividades, verificou-se uma tendência global, de todos os casos, para uma evolução positiva. No caso de Sara, os níveis de responsabilização aumentaram tanto na apresentação das tarefas, como na avaliação das atividades. Quanto a Pedro, embora os níveis de responsabilização tenham sido claramente diminutos, assistiu-se a um aumento quer na apresentação das tarefas quer na avaliação das atividades. A responsabilização implementada por João nos momentos de informação e avaliação foi quase inexistente. Rita demonstrou uma ligeira diminuição dos níveis de responsabilização na apresentação das tarefas, tendo-se observado o inverso relativamente à avaliação das atividades. De modo global, em ambos os momentos prevaleceu a ausência de responsabilização na apresentação e na avaliação final das tarefas de aprendizagem. Constituíram-se como exceção o caso de Sara e Rita, em ambos os momentos, na avaliação final e, no quarto momento, o caso de Sara na apresentação das atividades. Os resultados do nosso estudo vão ao encontro dos obtidos por Onofre (2000) que pôde constatar o predomínio da ausência de responsabilização tanto na apresentação, como na avaliação nos casos analisados. Pedroso (2004) observou que, embora a responsabilização tivesse dominado na apresentação das atividades na turma de sexto ano, verificou-se o inverso na de nono. Paralelamente, a avaliação final das aprendizagens só se efetivou na turma de sexto ano. No que se refere à tipologia de responsabilização implementada nas tarefas de instrução prática, verificou-se o predomínio da responsabilização ao aluno não visado. A exceção a esta tendência observou-se no caso de Sara, em ambos os momentos e em Rita no terceiro momento, tendo aqui prevalecido a responsabilização por feedback. O tempo destinado à responsabilização por avaliação também assumiu valores mais expressivos nos últimos momentos, em todos os casos. A preponderância da responsabilização ao aluno não visado implica que, nas circunstâncias em que esta tipologia de supervisão se verificou, os alunos visados não foram supervisionados pelo professor. Contudo, importa salientar que, nestes casos, o professor se encontrava em supervisão de outros alunos ou grupos de alunos. Na pesquisa realizada por Tousignant e Siedentop (1983), é destacada a interação entre os comportamentos de supervisão do professor e as respostas dos alunos, no sentido em que a consistência e o rigor da supervisão influenciam o comportamento dos alunos. Também van der Mars et al. (1994) constataram que a supervisão ativa se constitui como um fator importante para manter o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Nos casos em que a supervisão ao aluno não visado é efetuada por períodos prolongados, o seu cariz ativo bem como o seu rigor podem

ficar comprometidos. Esta tipologia de supervisão surge como consequência do privilégio do contexto organizativo por áreas e de, na generalidade das aulas, o número de áreas a ocorrer, em simultâneo, ter sido superior a três. Tal organização conduziu a que os professores estagiários, tendo de acompanhar uma diversidade alargada de atividades diferentes, a decorrer em paralelo, tivessem optado pela circulação alternada entre as várias áreas de atividade, ficando comprometida a supervisão dos alunos que não se encontravam na mesma área do professor. Neste âmbito, consideramos que a tipologia organizativa das aulas deve ser sempre planeada na consideração das possibilidades de supervisão que a mesma permite. Assim, destaca-se o facto de os professores estagiários se encontrarem num período formativo que exige uma atenção particular ao planeamento das sessões, dado que, a multidimensionalidade e simultaneidade que caracterizam a complexidade das aulas ainda se constituem como uma novidade com a qual os futuros professores se vêm impelidos a lidar. Não colocando em causa as mais-valias da estrutura organizativa por áreas, importa destacar que a opção pela sua utilização deve considerar privilegiadamente alguns aspetos chave. Destacamos, assim, o número de áreas a ocorrer em simultâneo, a complexidade das tarefas subjacentes a cada área, o nível de capacidade e autonomia dos alunos em cada uma das tarefas e a capacidade de supervisão aos diferentes alunos da turma.

A percentagem de tempo útil alocado a tarefas organizativas foi inferior no quarto momento em três dos casos analisados, tendo-se constituído como exceção o de Rita. Os resultados evidenciados encontram-se em consonância com os obtidos por Hastie (2000) em contexto do *Sport Education*, quando as aulas eram lecionadas pelo professor. Brophy e Good (1986) destacaram a importância de os professores garantirem transições rápidas e ordeiras, no sentido de aumentar o tempo de empenhamento motor que se assume como determinante da aquisição das aprendizagens. Na mesma linha, Jones (1992) pôde verificar a interdependência entre a consistência do estabelecimento das rotinas de gestão e o aumento do tempo do sistema de instrução. Numa perspetiva inversa, Supaporn et al. (2003) verificaram que a existência de um sistema de gestão fraco contribuía negativamente para o estabelecimento de uma ecologia com propósitos académicos. Dyson et al. (2010) constataram que o tempo destinado à instrução, à gestão e às tarefas de transição foi diminuindo, ao longo da unidade, como resultado da interiorização das rotinas por parte dos alunos. Onofre (2000) verificou, também, que os professores que evidenciavam menor autoeficácia despendiam mais tempo em tarefas organizativas.

Em todos os casos, a manipulação do material foi realizada pelos alunos. A formação de grupos constituiu-se como responsabilidade do professor, em todos os casos e em ambos os momentos, sendo que, nas aulas de Rita esta situação foi inversa, tendo sido os alunos os

responsáveis por esta tarefa no terceiro momento e, no quarto momento, este protagonismo foi partilhado. No estudo de Onofre (2000) verificou-se uma maior variação do protagonista tanto na formação de grupos, como na manipulação do material. A circunstância de os alunos assumirem responsabilidades relativamente à manipulação dos materiais, poderá assumir-se como uma rotina ao nível da gestão da aula, o que permite a libertação do professor para tarefas associadas a questões de instrução. Paralelamente, o assumir de tal protagonismo, por parte dos alunos, leva a um comprometimento num sistema de tarefas que, tradicionalmente, se constitui como uma atribuição, da responsabilidade exclusiva do professor. No que se reporta à constituição dos grupos, importa destacar que a sua intencionalidade se apresenta em estreita articulação com propósitos instrucionais. Neste contexto, é essencial que a atribuição deste protagonismo aos alunos não se efetive como uma ação irrefletida por parte do professor. Assim, a formação de grupos e a proposta de tarefas que se coadunem com as reais possibilidades e capacidades dos alunos apresenta-se como um elemento preponderante para o empenhamento e aprendizagens.

Embora os níveis de congruência das respostas dos alunos face às tarefas estabelecidas pelos professores tenham variado entre os dois momentos, constatámos que, nos quatro casos, os alunos, em ambos os momentos, evidenciaram elevada congruência de resposta nos períodos de introdução e de avaliação das aprendizagens. Constituíram-se como exceções, a percentagem de comportamentos fora da tarefa dos alunos de Rita na apresentação e avaliação final das tarefas de aprendizagem no terceiro momento, bem como a percentagem de comportamentos fora da tarefa adotados pelos alunos de Sara no decurso da avaliação final.

Nas aulas de Sara, verificou-se um aumento das respostas na tarefa do terceiro para o quarto momento, tanto na instrução inicial, como na avaliação final. Observou-se que os alunos de Pedro evidenciaram um decréscimo de congruência com a tarefa estabelecida, entre o terceiro e o quarto momento, na instrução inicial e na avaliação final. Nas aulas de João, verificou-se uma diminuição da congruência da atividade dos alunos do terceiro para o quarto momento na instrução inicial. Os alunos de Rita demonstraram maior congruência do terceiro para o quarto momento na instrução inicial e na avaliação final.

Os resultados da nossa pesquisa encontram-se em consonância com os obtidos por Onofre (2000) que constatou que os alunos dos quatro professores estudados adotavam, maioritariamente, comportamentos consonantes com as tarefas

No que respeita à resposta dos alunos face às tarefas práticas propostas pelos seus professores, é possível verificar que, do terceiro para o quarto momento, houve um aumento do tempo na tarefa por parte dos alunos dos quatro casos. Não obstante o aumento verificado, é de



destacar que estes tempos foram claramente distintos entre os casos. Assim, se no terceiro momento os alunos de Sara haviam demonstrado níveis de congruência mais elevados do que os verificados nos alunos de Pedro, de João e de Rita, esta diferença acentuou-se no quarto momento, quando os alunos de Sara passaram quase a totalidade do tempo de prática em tarefas consonantes com as atividades propostas. Neste último momento, os alunos de Pedro evidenciaram um alinhamento com as tarefas propostas que variaram entre os 57.9% e os de Rita 69.97% do tempo de prática. Destaca-se, assim, a elevada percentagem do tempo de prática que, no último momento, os alunos de Sara permaneceram a realizar as tarefas por si estabelecidas. Em contraponto, surge o caso de Pedro, cujos alunos, em ambos os momentos, evidenciaram uma percentagem na ordem dos 30% em comportamentos fora da tarefa. Já os alunos de João, também nos dois momentos, demonstraram elevados tempos de espera em prática, a que acresceu, no terceiro momento, uma elevada percentagem de tempo em comportamentos fora da tarefa. Os alunos de Rita, no terceiro momento, ocuparam percentagens de tempo marcantes em tarefas modificadas para fácil, em comportamentos fora da tarefa e em espera.

No que se reporta aos comportamentos fora da tarefa, à exceção dos alunos de Sara que, em ambos os momentos evidenciaram percentagens de tempo fora da tarefa reduzidos, no caso dos restantes professores estagiários estes valores foram superiores.

Os elevados níveis de comportamentos na tarefa, adotados pelos alunos de Sara no quarto momento, revelaram-se superiores face aos verificados por Jones (1992) e Siedentop et al. (1994) nos seus trabalhos. Constata-se que esta elevada percentagem de congruência com as tarefas propostas foi identificada por Hastie (2000) em contexto de *Sport Education*, quando a aula era lecionada pelo professor. Contudo, o tempo em comportamentos fora da tarefa, evidenciado pelos alunos de Sara, no terceiro momento, e pelos alunos dos restantes professores estagiários, em ambos os momentos, assumiram valores inferiores aos reportados nos estudos anteriormente indicados. Ao contrário do observado no nosso estudo, na pesquisa realizada por Onofre (2000) constatou-se que, em todos os casos analisados, os tempos de espera prevaleceram. Embora com níveis inferiores, na nossa pesquisa, a percentagem de tempo de comportamentos de espera, por parte dos alunos, também atingiu níveis elevados nas aulas de João, em ambos os momentos. A percentagem de tempo fora da tarefa verificada nas aulas de João, na terceira fase, assume uma aproximação face aos identificados num dos casos do estudo de Onofre (2000).

A reduzida percentagem de tempo fora da tarefa observada nas aulas de Sara encontra-se em articulação com os valores obtidos nas pesquisas de Jones (1992) e Hastie (2000).

O nível de congruência dos alunos nas tarefas organizativas, referentes à formação de grupos, aumentou em todos os casos, tendo-se verificado o inverso nas tarefas de transição. Ao nível da manipulação de material, a evolução de comportamento na tarefa foi também positiva, tendo-se constituído como exceção a congruência evidenciada pelos alunos de Pedro.

Não obstante a importância na análise da alteração entre ambos os momentos, importa destacar que o predomínio da congruência com as tarefas organizativas estabelecidas pelo professor prevaleceu em quase todos os momentos de cada caso. As exceções efetivaram-se nas aulas de Rita, no terceiro momento, relativamente à formação de grupos e nas aulas de Pedro, no quarto momento, nas tarefas de manipulação de material.

Uma análise mais pormenorizada permite-nos constatar que foram os alunos de Sara que apresentaram um alinhamento mais consistente com as tarefas organizativas propostas por si, em ambos os momentos. No que diz respeito à congruência da atividade dos alunos nas tarefas organizativas, Onofre (2000) verificou o predomínio do alinhamento dos alunos com as tarefas estabelecidas pelo professor, nos quatro casos analisados.

## **2.2 Gestão do Sistema Social dos Alunos**

Ao longo dos dois momentos analisados, o perfil de intervenção de João, Pedro e Rita, relativamente à dimensão disciplina, foram muito semelhantes. Deste modo, em ambos os momentos dominou a ausência ou reduzida frequência da utilização de mecanismos que contribuíssem tanto para a promoção da disciplina, como para a remediação da indisciplina. Contudo, verificou-se que Rita e Pedro, no quarto momento, reagiam aos comportamentos de indisciplina garantindo frequentemente a manutenção de um clima de aula positivo. Também no último momento, João e Rita controlaram, com regularidade, os comportamentos inapropriados dos alunos.

A tendência global de uma intervenção frágil ao nível do sistema de tarefas de gestão, que assegurasse um comportamento adequado por parte dos alunos, tendeu a comprometer o equilíbrio da ecologia das aulas de João, Pedro e Rita. Na sua pesquisa, Supaporn et al. (2003) puderam constatar que a ausência de um forte sistema de tarefas de gestão conduziu à adoção de comportamentos desajustados por parte dos alunos que, perante uma supervisão inapropriada, incorreriam em mecanismos de negociação comprometedores das aprendizagens. Também James e Collier (2011) verificaram que a ineficácia do professor para lidar com comportamentos fora da tarefa e de indisciplina levava a que o seu modo de resolução passasse, unicamente, pela remediação através da chamada do diretor da escola ao ginásio. Paralelamente, este modo de

condução do sistema de tarefas de gestão contribuía para uma ecologia de aula com um forte comprometimento das aprendizagens.

A intervenção de Sara, ao nível da disciplina, foi diferenciada da implementada pelos restantes casos em análise. Embora, em ambos os momentos, tenha evidenciado um investimento globalmente reduzido ao nível das estratégias de prevenção da disciplina, no que se reporta aos comportamentos de indisciplina, a sua frequência diminuta fez com que Sara, fundamentalmente no quarto momento, não tivesse necessidade de recorrer, de forma sistemática à remediação. Contudo, nas poucas situações em que estes comportamentos ocorreram, a sua atuação foi norteadada pelo controlo e por uma reação consequente em que salientava o prejuízo dessa atuação para a atividade de aula. Estes resultados vão ao encontro dos descritos por O'Sullivan e Dyson (1994) que, no seu estudo, puderam constatar que os professores não evidenciaram problemas de indisciplina frequentes e graves nas suas aulas, sendo que, quando estes ocorriam, os professores tendiam a atuar fundamentalmente através de advertências verbais.

De um modo global, os quatro casos analisados demonstraram uma evolução positiva na sua intervenção relativamente ao clima. Importa, contudo, salientar que Sara, no terceiro momento, já evidenciava comportamentos mais favoráveis, enquanto Rita apresentava modos de intervenção mais frágeis. Em ambos os momentos, os quatro estagiários dirigiram-se aos alunos utilizando sempre os seus nomes. Em termos das atividades propostas, todas as aulas incluíam diferentes tipos de atividades que ocorriam em simultâneo e, no decorrer das sessões, os estagiários interagiam sempre com a maioria dos alunos. De uma forma mais específica, observou-se que Pedro, Sara e João, em ambos os momentos, ajudavam os alunos, quando estes o solicitavam e recorriam ao acompanhamento privilegiado das tarefas de aprendizagem de maior complexidade, de forma sistemática. Rita também o fez de forma frequente, porém, só no quarto momento.

Um discurso substantivo foi utilizado frequentemente pelos casos analisados, embora Pedro só o tenha efetivado no último momento. Sara, nos dois momentos, expressou, de forma sistemática, sentimentos positivos face aos conteúdos de aprendizagem e, com frequência idêntica, reagiu de modo congruente a comportamentos inapropriados semelhantes. Os restantes casos também evidenciaram os mesmos comportamentos com regularidade, porém, apenas no último momento. Sara e Rita efetuaram um acompanhamento prioritário frequente dos alunos com maiores dificuldades no quarto momento, do mesmo modo que Sara e João entrevistaram sistematicamente, com os alunos acerca da sua participação em aula. Pedro e Sara, no quarto momento, passaram a expressar, junto dos alunos, expectativas positivas acerca das suas

aprendizagens de forma constante. João e Pedro, no quarto momento, recorreram aos alunos, enquanto agentes de ensino, com mais frequência. O relevo sistemático do esforço e sucesso, por parte dos alunos, só foi realizado por Sara e em ambos os momentos. A investigação ecológica tem evidenciado que o equilíbrio ecológico consonante com a qualidade de ensino é consagrado através da capacidade do professor integrar a agenda social dos alunos no planeamento dos sistemas de instrução e gestão (Siedentop, 1991). Para que tal se efetive o gosto dos alunos pelas tarefas propostas desempenham um papel preponderante, na medida em que se constitui como um fator de envolvimento dos mesmos nas tarefas propostas. Para que esse gosto se concretize, o ajustamento das atividades propostas às necessidades e possibilidades dos alunos constitui-se como uma prioridade. A justeza das tarefas propostas é fortemente influenciada pela frequência e qualidade de acompanhamento das tarefas de aprendizagem por parte dos professores. Neste contexto, a diferenciação do acompanhamento das tarefas de aprendizagem, em função do seu nível de dificuldade e da competência dos alunos envolvidos, constitui-se como fator determinante. A este respeito, Graham (1987) pôde verificar que a generalidade dos alunos apresentava níveis de envolvimento consistentes, quando ocorriam práticas de diferenciação em aula. Numa perspetiva inversa, Siedentop et al. (1994) constaram que a ausência de propósitos de diferenciação claros desencadeava consequências adversas, em termos de aquisição de aprendizagens por parte dos alunos menos hábeis.

### **2.3 Perceção dos Alunos sobre a Atividade de Ensino do Professor**

Relativamente à instrução, a maioria dos alunos dos quatro casos em análise referiu que os seus professores, em ambos os momentos, asseguraram os aspetos de intervenção pedagógica referentes à qualidade de ensino, com elevada frequência (bastantes vezes ou sempre ou quase sempre). Nesta perspetiva, iremos salientar as circunstâncias em que esta tendência não se verificou. Nos dois momentos, os alunos dos quatro professores estagiários mencionaram que não se voluntariavam com frequência para responder às questões colocadas pelo professor acerca do que realizariam na aula. Também os alunos de todos os casos analisados foram da opinião que, raramente, os professores explicaram as atividades de aprendizagem de forma célere (Sara e Pedro em ambos os momentos, Rita no terceiro e Pedro no quarto). Os alunos de Sara e de Pedro, no quarto momento, e os de João, em ambos, mencionaram que o seu professor não lhes solicitava, com frequência, uma descrição da forma como realizavam os exercícios. A maioria dos alunos de Rita, no terceiro momento, os de Pedro no quarto e os de João em ambos, consideraram que o professor não questionava a globalidade dos alunos acerca das atividades de

aula. A generalidade dos alunos de João, em ambos os momentos, e os de Sara e Pedro no segundo indicaram que, no final da aula, não davam a sua opinião acerca da sessão, quando tal era solicitada pelo professor. A maioria dos alunos de Sara, nos dois momentos, e os de Rita no terceiro, referiram que as suas professoras não anunciavam, com frequência, o que ia ser aprendido na aula seguinte.

No que respeita à organização, a maioria dos alunos de Rita mencionou, no terceiro momento, que nas situações em que a professora os chamava para junto de si, não o faziam, de forma sistemática e célere.

Relativamente ao clima, em ambos os momentos, os alunos de Sara, de João e de Rita referiram que o seu professor, frequentemente, não interagia com eles acerca de assuntos pessoais. No segundo momento os alunos de Sara e de Rita indicaram que as suas professoras não estimulavam de forma direta a simpatia entre alunos. No que se reporta à relação aluno-matéria, no terceiro momento, os alunos de Sara e Pedro indicaram que os seus professores não explicitavam, regularmente, a pertinência dos exercícios. Também a maioria dos alunos de Sara, no terceiro momento apontou que, com frequência, não gostava dos exercícios de aula. Os alunos de João e Rita mencionaram, no final do estágio, que os seus professores não lhes perguntavam com regularidade a sua opinião acerca da aula.

Relativamente à disciplina, no último momento, a maioria dos alunos de João apontou que este, perante comportamentos de indisciplina, raramente solicitava que descrevessem e explicassem a causa da adoção desses comportamentos.

Uma análise global permite-nos constatar que os alunos destacaram a ausência de situações que envolviam a solicitação, por parte dos professores estagiários, da sua explicação ou opinião acerca da aula, na sua globalidade, bem como de atividades e situações específicas. Paralelamente, e de modo algo contraditório, os alunos também evidenciaram a sua falta de participação voluntária, aquando do questionamento por parte dos professores. Deste modo, parece evidencia-se que os alunos sentem a necessidade de as suas opiniões serem integradas nas atividades de aula. Contudo, a ausência frequente destas práticas poderão estar a conduzir a que os mesmos não se sintam confortáveis nos momentos em que a sua participação é solicitada. Neste âmbito, como já previamente reportado, a integração da agenda social dos alunos nas aulas, nomeadamente através da expressão da sua opinião de forma explícita, contribui para uma ecologia de aula equilibrada em que os alunos se sentem parte integrante do programa de ação, corresponsabilizando-se e contribuindo para um alinhamento com o vetor primário definido pelo professor.

No que se reporta à articulação entre a percepção dos alunos e a autoeficácia dos professores, no caso de Sara e Pedro, no terceiro momento, a percepção dos alunos foi claramente mais favorável que a autoeficácia dos estagiários. Relativamente a João, a consonância observou-se em ambos os momentos e Rita evidenciou alguma dissonância em ambos os momentos, sendo a percepção dos alunos mais favorável face à sua percepção de competência. Onofre (2000), na sua pesquisa, constatou que a congruência entre as perspetivas dos alunos e autoeficácia específica dos professores se verificou apenas em dois casos, sendo que nos restantes, as percepções dos alunos foram mais favoráveis do que as perspetivas dos professores. No contexto do confronto de percepções de professores e alunos, Hanke (1987) constatou que, mediante a análise de incidentes críticos, professores e alunos identificavam atribuições causais diferenciadas para esses acontecimentos. Paralelamente, os autores puderam verificar que os objetivos apresentados pelos professores eram distintos das percepções que os alunos tinham acerca dos mesmos. Onofre e Pinheiro (1998), ao analisarem situações críticas das aulas, constataram que a percepção de professores e alunos acerca das mesmas situações eram distintas. Na mesma linha de resultados, Cothran et al. (2009) verificaram que professores e alunos possuíam percepções diferenciadas acerca da atribuição causal dos comportamentos de indisciplina.

Seguidamente iremos salientar as situações em que a percepção de baixa frequência, por parte dos alunos, coincidiu com uma baixa percepção de eficácia dos professores estagiários. Esta opção de análise decorre do facto de considerarmos que, quando tal se efetiva, a percepção de insucesso deixa de ser apenas da esfera da percepção do professor e passa a evidenciar-se explicitamente nas opiniões dos alunos. Em termos da formação de professores consideramos que, nestas situações, estamos perante uma área de intervenção prioritária.

Assim, no quarto momento, a percepção dos alunos de Sara e de Pedro de que os seus professores não solicitavam que estes explicassem a forma como estavam a realizar os exercícios, convergiu com a percepção de dificuldade dos professores estagiários para a concretização desta tarefa. A reduzida autoeficácia manifestada por Rita, relativamente ao questionamento de todos os alunos durante a aula, está em articulação com o facto de os alunos terem considerado que Rita adotava este comportamento com pouca frequência. A circunstância de Rita e Sara haverem evidenciado uma baixa autoeficácia no terceiro momento relativamente à ligação entre conteúdos de aulas subsequentes, encontra-se em consonância com a percepção dos alunos de que tal ocorria com pouco frequência. Do mesmo modo que os alunos de Sara, no terceiro momento, mencionaram que nem sempre gostavam dos exercícios da aula, também a estagiária manifestou uma baixa autoeficácia relativamente a esta tarefa. No quarto momento, Rita sentiu-se pouco capaz para questionar os alunos acerca da sua opinião sobre as aulas, o que

corroborar a percepção dos alunos acerca da ocorrência destas situações de modo pouco sistemático.

Podemos assim concluir que as tarefas mais problemáticas se centraram na solicitação e garantia da participação dos alunos em situações que implicaram a sua expressão verbal acerca do que ocorria na prática. Paralelamente, o gosto dos alunos pelas atividades de aula bem como a ligação explícita entre os conteúdos de aulas subsequentes evidenciaram-se como outras fragilidades.

### **3 Evidências da Relação entre a Alteração da Autoeficácia e da Qualidade do Ensino**

Seguidamente, considerando a singularidade de cada caso, iremos apresentar as evidências referentes à relação entre a alteração da autoeficácia e da qualidade de ensino.

#### **3.1 O caso de Sara**

O aumento da autoeficácia de Sara, do terceiro para o quarto momento, evidenciou correspondência com o desenvolvimento da qualidade do seu ensino, no contexto dos três sistemas de tarefas.

Assistiu-se ao desenvolvimento dos níveis de responsabilização na apresentação e avaliação das tarefas de aprendizagem e, paralelamente, predominou o feedback e a avaliação, como modos de responsabilização das tarefas práticas. O alinhamento das respostas dos alunos com as tarefas propostas por Sara evidenciou um acréscimo do terceiro para o quarto momento. O tempo alocado a tarefas de cariz organizativo diminuiu e os alunos apresentaram respostas congruentes com esta tipologia de tarefa. Para este comportamento dos alunos, norteado pelo ajustamento ao programa de ação implementado por Sara, terão contribuído os contextos organizativos por si privilegiados no quarto momento (organização por áreas e por grupos-tarefa). Contudo, entre os dois momentos, o nível de clareza com que Sara apresentou e avaliou as tarefas de aprendizagem sofreu uma diminuição. A intervenção de Sara, ao nível da promoção da disciplina e da remediação da indisciplina, foi globalmente diminuída em ambos os momentos. No entanto, no que se reporta à remediação, tal deveu-se, essencialmente, ao facto de, no último momento, os alunos evidenciarem comportamentos alinhados com o sistema de regras e rotinas. Não obstante, quando comportamentos de indisciplina pontuais ocorreram, Sara atuou de modo consequente. No que se reporta ao clima, do terceiro para o quarto momento, a intervenção de Sara assumiu um desenvolvimento positivo, claramente suportado por um forte comprometimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem proporcionadas e acompanhadas por Sara. A perceção dos alunos acerca da atividade de ensino de Sara foi claramente favorável em ambos os momentos, revelando-se, em paralelo, superior à autoeficácia por si evidenciada.

Podemos assim concluir que, no quarto momento, a ecologia das aulas de Sara foi pautada por um equilíbrio entre os três sistemas de tarefas. Para tal, a integração da agenda social dos alunos nos sistemas de instrução e gestão assumiu-se como essencial. Este equilíbrio foi alcançado através de um sistema de gestão em que a implementação e manutenção da ordem haviam sido garantidas através de um forte sistema de regras e rotinas. Paralelamente, um plano



de ação orientado para as aprendizagens, caracterizado por um estabelecimento de tarefas desafiantes e globalmente ajustadas às necessidades dos alunos, contribuiu para que as atividades estabelecidas por Sara assumissem um claro alinhamento com as que os alunos, efetivamente, realizavam. Para tal, o sistema de responsabilização por si implementado, através de um acompanhamento sistemático dos diferentes alunos, teve um papel essencial. Importa, contudo, destacar que os mecanismos de apresentação e avaliação das tarefas mais claros e sistemáticos poderiam ter contribuído para uma ecologia de aula de mais qualidade.

### **3.2 O caso de Pedro**

No caso de Pedro, o aumento que evidenciou entre o terceiro e quarto momento foi suportado por uma melhoria da qualidade do seu ensino relativamente aos três sistemas de tarefas.

De forma mais concreta, os níveis de clareza na introdução das atividades aumentaram. No que se reporta à responsabilização também houve um desenvolvimento positivo entre o terceiro e quarto momento, tanto na apresentação das tarefas, como na avaliação das atividades. Apesar de uma maior congruência dos comportamentos dos alunos no desenvolvimento das tarefas práticas no quarto momento, o mesmo não se observou relativamente às tarefas de apresentação e avaliação das aprendizagens. No último momento, na responsabilização referente às tarefas práticas, verificou-se um aumento na responsabilização por avaliação e uma diminuição da supervisão ao aluno não visado, embora o seu predomínio se tenha mantido. Para tal terá contribuído a utilização, quase exclusiva, de uma organização por áreas. O tempo despendido em atividades organizativas sofreu um decréscimo, tendo os alunos apresentado respostas globalmente mais congruentes com esta tipologia de tarefa no terceiro momento. No que se reporta à disciplina, a alteração entre os momentos em análise não foi marcante, evidenciando-se a tendência para uma intervenção diminuta de Pedro, fundamentalmente, ao nível da promoção da disciplina. Contudo, no quarto momento, no que se refere à remediação, Pedro garantiu a reação aos comportamentos de indisciplina com a manutenção de um clima positivo. Relativamente ao clima, a intervenção de Pedro evidenciou uma evolução positiva. A perceção dos alunos acerca da atividade de ensino de Pedro foi muito favorável em ambos os momentos, tendo-se revelado mais elevada do que a autoeficácia do professor estagiário.

Em síntese concluímos que, no quarto momento, a ecologia das aulas de Pedro, embora mais alinhadas com um equilíbrio ecológico entre os três sistemas de tarefas, evidenciou características já destacadas no terceiro momento que comprometeram elementos relevantes ao nível da qualidade de ensino. Não obstante a evolução evidenciada na gestão do sistema social dos alunos, a ausência de um forte sistema de regras e rotinas, aliada à carência sistemática de

reação a comportamentos desajustados terá comprometido o alinhamento entre as tarefas estabelecidas por Pedro e as que foram efetivamente implementadas pelos seus alunos. Uma supervisão marcada por ausências prolongadas de acompanhamento a alguns dos seus alunos, como resultado de uma tipologia organizativa por áreas não terá permitido ao professor estagiário a efetivação de uma responsabilização frequente dos alunos. Decorrente desta situação, os comportamentos fora da tarefa, no decurso das atividades práticas, foram frequentes o que levou ao comprometimento do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

### **3.3 O caso de João**

O aumento da autoeficácia evidenciada por João entre o terceiro e quarto momento relevou-se articulado com o desenvolvimento positivo da qualidade do seu ensino, no que respeita os três sistemas de tarefas.

Assim, os níveis de clareza da informação transmitida tanto na introdução das atividades, como na sua avaliação, aumentaram. A responsabilização implementada por João, nos momentos de informação e avaliação, evoluiu positivamente, contudo, a atividade dos alunos evidenciou um ligeiro decréscimo.

No âmbito das tarefas práticas, os alunos evidenciaram uma maior congruência com as atividades apresentadas por João no quarto momento, tendo a supervisão de João evoluído para uma diminuição da responsabilização por feedback, em prol do aumento da supervisão por avaliação e por responsabilização ao aluno não visado. O tempo alocado a atividades organizativas diminuiu, sendo que a atividade dos alunos evidenciou uma maior congruência com as tarefas propostas.

Relativamente à disciplina, não se verificaram diferenças marcantes na intervenção de João entre o terceiro e quarto momento, tendo prevalecido uma debilidade ao nível da implementação de mecanismos de promoção da disciplina. Contudo, no que se reporta à remediação da indisciplina, no quarto momento, a intervenção de João já garantiu o controlo regular dos comportamentos inapropriados dos alunos. Quanto ao clima, João, no quarto momento, revelou uma intervenção mais consonante com as condições de qualidade de ensino. Os alunos de João evidenciaram uma perceção acerca da atividade do seu ensino muito favorável, tendo-se revelado concordante com a perceção do professor estagiário.

Podemos concluir que, no quarto momento, a ecologia das aulas de João, apesar de apresentar uma maior congruência com um equilíbrio ecológico alinhado com a qualidade de ensino, evidenciou características, já verificadas no terceiro momento, que comprometiam

alguns dos elementos fundamentais à qualidade de ensino. Não obstante, a evolução evidenciada ao nível da gestão do sistema social dos alunos, a ausência de um forte sistema de regras e rotinas terá colocado em causa o alinhamento entre as tarefas estabelecidas e as realmente implementadas pelos alunos. Neste âmbito, a ausência da reação a comportamentos desalinhados com as tarefas propostas conduziu a uma benevolência interpretada pelos alunos como uma legitimação dessa tipologia de comportamento. Paralelamente, uma estrutura organizativa marcada pela existência de uma elevada quantidade de diferentes atividades, a ocorrer em simultâneo, terá contribuído para que João permanecesse durante tempos prolongados sem supervisão a alguns alunos ou grupos de alunos. Como consequência destas circunstâncias, embora os comportamentos fora da tarefa tenham sido claramente menos frequentes no quarto momento, os períodos de espera foram prolongados no decorrer das tarefas práticas, o que acarretou consequências comprometedoras, ao nível do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

### **3.4 O caso de Rita**

Embora Rita tenha evidenciado um decréscimo da autoeficácia do terceiro para o quarto momento, no que se refere à qualidade de ensino esta tendência não é clara. Apesar de alguns dos aspetos que se associam ao ensino eficaz terem decrescido, fundamentalmente no que se reporta ao sistema de instrução e gestão, o inverso verificou-se na intervenção de Rita, no âmbito do sistema social dos alunos.

Assim, embora a introdução das atividades de Rita tenha sido marcada por um aumento de clareza, verificou-se o inverso na avaliação final. Uma diminuição dos níveis de responsabilização na apresentação das tarefas foi acompanhada por um aumento na avaliação. A congruência da atividade dos alunos na instrução e avaliação apresentou-se superior no quarto momento.

Nas tarefas práticas, os alunos evidenciaram uma maior congruência no quarto momento, tendo a supervisão de Rita passado de um predomínio de utilização de feedback para uma responsabilização por avaliação e uma supervisão ao aluno não visado. O tempo alocado a atividades organizativas aumentou, verificando-se, paralelamente, a diminuição da congruência da atividade dos alunos nas tarefas de transição. A intervenção de Rita face à dimensão disciplina, mostrou melhorias no quarto momento, fundamentalmente, ao nível da remediação dos comportamentos de indisciplina. No que se refere ao clima, Rita evidenciou uma evolução positiva ao nível da sua intervenção. A perceção dos alunos de Rita acerca do seu ensino foi

muito favorável em ambos os momentos. Contudo, Rita expressou uma opinião dissonante e menos favorável à relevada pelos alunos, também nos dois momentos.

É possível concluir que, no quarto momento, a ecologia das aulas de Rita, apesar de apresentar uma maior congruência com um equilíbrio ecológico alinhado com a qualidade de ensino, evidenciou situações, já expressas no terceiro momento, que terão comprometido elementos fundamentais à qualidade de ensino. Não obstante a evolução evidenciada ao nível da gestão do sistema social dos alunos, uma legitimação de comportamentos desajustados ter-se-á tornado uma característica da própria ecologia das aulas de Rita. Neste âmbito, a ausência de reação assertiva a comportamentos desalinhados com as tarefas propostas criou nos alunos a ideia da sua justeza. Adicionalmente, a prevalência de uma estrutura organizativa por áreas terá contribuído para uma maior dificuldade, por parte de Rita, para recuperar um sistema de gestão já débil e para implementar um sistema de supervisão que assegurasse um foco na responsabilização aos alunos, relativamente às tarefas por si propostas. Tais circunstâncias terão contribuído para que comportamentos de modificação da tarefa, fora da tarefa e de espera tivessem marcado uma elevada fração do tempo alocado às atividades práticas nas aulas de Rita.

## **Parte V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES**

A quinta parte da dissertação comporta dois capítulos. O primeiro respeitante às conclusões da pesquisa e o segundo relativo a recomendações centradas na pesquisa futura e na formação de professores.

## **1 Conclusão**

No sentido de enunciarmos as principais conclusões do presente estudo, recuperamos as questões da pesquisa apresentadas na metodologia, assim como as proposições que lhes corresponderam. Finalizamos com a resposta à pergunta principal do estudo. Não obstante o destaque, de cariz mais global, das principais conclusões, salientamos a importância da salvaguarda das particularidades inerentes a cada um dos casos que tivemos oportunidade de aprofundar tanto na apresentação, como na discussão dos resultados.

### **1.1 Variação da Autoeficácia no decorrer do Processo de Estágio Pedagógico**

No que se reporta às características da variação da autoeficácia durante o processo de estágio pedagógico, pudemos concluir que esta assumiu diferentes perfis. Assim, constatámos que todos os casos analisados experimentaram períodos em que a alteração foi positiva, sendo que noutros se observou uma involução em fases pontuais do processo de estágio. À exceção do professor estagiário João, que, em dois períodos consecutivos, aumentou o seu sentimento de capacidade, nos restantes casos a variação, em períodos subsequentes, assumiu sentidos inversos. Deste modo, Sara e Pedro aumentaram a autoeficácia na primeira e terceira fases, tendo diminuído na segunda. A perceção de competência de Rita diminuiu na primeira e terceira fases, aumentando na segunda. Importa ainda destacar que todos os casos analisados aumentaram a autoeficácia entre o início e o final do processo de estágio.

### **1.2 Relação entre a Alteração da Autoeficácia e a Qualidade de Ensino**

No estudo da qualidade de ensino dos professores estagiários (terceira fase do estudo), verificámos que os casos que aumentaram a sua autoeficácia, também evidenciaram uma melhoria da qualidade de seu ensino que se caracterizou pela criação de uma ecologia mais centrada nas aprendizagens, a qual correspondeu, fundamentalmente, a um comportamento dos alunos mais congruente com as tarefas práticas propostas pelos professores estagiários. Paralelamente, assistiu-se à diminuição dos tempos alocados a tarefas de cariz organizativo e a uma intervenção ao nível da gestão da agenda social dos alunos, mais consentânea com uma atuação de qualidade, ao nível da disciplina e do clima relacional. No caso de Rita que, nesta fase, diminuiu a sua perceção de capacidade, verificou-se uma alteração da qualidade de ensino, marcada por uma tendência global de melhoria. Assim, observou-se uma intervenção mais ajustada à eficácia, ao nível do clima e da disciplina. Paralelamente, os alunos evidenciaram

respostas mais coerentes relativamente às tarefas práticas propostas pela professora estagiária. Contudo, no que se reporta à organização, nas aulas correspondentes ao último momento, observou-se uma maior percentagem de tempo despendido em tarefas organizativas. No que respeita à perceção dos alunos relativamente à atividade de ensino do professor, as alterações entre os dois momentos foram ténues, manifestando-se muito positivas em ambos os momentos.

### **1.3 Relação entre a Alteração da Autoeficácia e as Experiências de Formação**

Relativamente às experiências de formação que se constituíram como fontes da alteração do sentimento de autoeficácia, durante o período de estágio pedagógico, concluímos que, nos momentos em que os professores estagiários evidenciaram um aumento da autoeficácia, as situações de formação a que se reportaram para a justificação dessa perceção foram as experiências de mestria associadas, fundamentalmente, à lecionação à sua turma. Paralelamente, foram evidenciadas experiências de persuasão verbal decorridas em reuniões e conversas com elementos do núcleo de estágio e orientadores. As observações de aulas de colegas estagiários enunciaram-se, enquanto experiência vicariante. Embora de modo menos expressivo, estados fisiológicos e emocionais vivenciaram-se como fonte de reforço da autoeficácia.

Em contraponto, nos momentos em que os professores estagiários manifestaram um decréscimo da autoeficácia, reportaram-se a experiências de insucesso ocorridas em contexto de lecionação à sua turma.

### **1.4 Resposta à Questão Central do Estudo**

Recuperando o problema central da presente dissertação, isto é, a identificação das relações entre a qualidade de ensino, a autoeficácia específica e as experiências de formação de professores estagiários de Educação Física, foi possível esclarecer que os professores estagiários, quando evidenciaram, na sua intervenção pedagógica, características mais associadas à qualidade de ensino, apresentaram um aumento da autoeficácia específica. Uma análise das causas inerentes a esta perceção de eficácia mais favorável permitiu-nos clarificar que estas se relacionam, essencialmente, com experiências formativas vivenciadas em contexto de estágio que se associam à mestria de lecionação à própria turma, à persuasão verbal decorrentes de conversas e reuniões, à experiência vicariante associada à observação de aulas e à vivência de estados fisiológicos e emocionais positivos.

## **2 Recomendações**

Este capítulo assume uma perspectiva de continuidade da investigação desenvolvida no contexto da presente dissertação. Assim, tendo por base as conclusões a que pudemos chegar, enformamos um conjunto de recomendações no âmbito da investigação que consideramos relevante ser implementadas nesta área de pesquisa e relativamente à formação inicial de professores.

### **2.1 Propostas de Investigação Futura**

Os resultados obtidos no presente estudo permitiram demonstrar que o recurso a metodologias de cariz indutivo contribui para o acesso à compreensão da particularidade de fenómenos que se constituem como contributos para a teoria. De modo mais particular, através do recurso à categorização indutiva, acedemos a experiências de formação particulares e influenciadoras da autoeficácia, que assumem pouca expressão ao nível da teoria desenvolvida neste âmbito (e.g. experiências de mestria no contacto com os alunos da turma em contexto exterior à aula, experiências de insucesso decorrentes de problemas de saúde do professor estagiário). Paralelamente, através desta metodologia, clarificámos a importância da consideração das experiências de insucesso, enquanto fontes de autoeficácia, embora Bandura (1997), na sua conceptualização, destaque como fontes, apenas as experiências que assumem um contributo positivo para o desenvolvimento da autoeficácia. Perante a evidência dos contributos desta tipologia metodológica na compreensão das particularidades associadas à autoeficácia e às experiências que contribuem para a sua alteração, consideramos que, para o enriquecimento da teoria, esta deve continuar a assumir-se como uma abordagem metodológica de eleição.

Paralelamente, através da integração dos contributos da investigação indutiva, o investimento em metodologias dedutivas, que incorporem as inovações daí decorrentes, deve assumir-se como uma vertente de pesquisa a desenvolver. Assim, será possível analisar em que medida os contributos decorrentes da investigação indutiva se manifestam unicamente na singularidade dos contextos estudados ou se a sua expressão tem um carácter mais alargado, transversal a diferentes contextos.

Através do presente estudo, foi possível verificar que os professores estagiários valorizavam as experiências formativas desenvolvidas em diferentes contextos de intervenção pedagógica. Paralelamente, detetámos que as experiências em contextos de intervenção pedagógica distintos podiam contribuir, de modo diferenciado, para a alteração da autoeficácia. Decorrente desta evidência, consideramos que a investigação centrada no estudo da alteração da



autoeficácia e das suas fontes, de um mesmo professor estagiário, e em diferentes contextos, contribuirá para o esclarecimento da importância do contexto de intervenção pedagógica tanto na perceção de eficácia, como na qualidade de ensino.

Na presente pesquisa, a valorização do *practicum* enquanto elemento preponderante para desenvolvimento da autoeficácia e da qualidade de ensino constitui-se como uma evidência. A análise de diferentes formas de organização do *practicum* em programas de formação inicial e o seu impacto na qualidade de ensino como na autoeficácia deve assumir-se como um propósito de investigação. Neste âmbito, consideramos que os estudos experimentais se constituem como uma abordagem metodológica adequada a esta análise. Assim, o estudo do impacto do *practicum* em programas de formação que centram no estágio o único momento de contacto efetivo com a realidade profissional em contraponto com programas, cujo *practicum* é, intencionalmente, planeado ao longo do todo o processo formativo, contribuiria para o esclarecimento desta questão.

## **2.2 Recomendações para a Formação Inicial de Professores**

O presente estudo levou-nos à análise e reflexão de um conjunto de questões inerentes à formação de professores em geral, e de Educação Física em particular, que elegemos como recomendações a considerar tanto na pesquisa, como na prática.

Os resultados da presente pesquisa permitiram clarificar a importância das crenças dos futuros professores. Deste modo, e num âmbito mais lato, salientamos a importância da análise das crenças dos formandos, numa perspetiva de diagnóstico das ideias que trazem consigo e que decorrem, nomeadamente, da socialização antecipatória. Para tal, o recurso a experiências formativas como as narrativas autobiográficas, os painéis de discussão e as entrevistas constituem-se como exemplos ilustrativos de procedimentos que podem ser implementados com esse intuito.

Outra das constatações releva as experiências de *practicum* como elementos estruturantes da formação. A evidência das experiências práticas, em contexto de estágio, assume-se, na nossa ótica, como um indicador claro de que a alteração de crenças e a promoção de um ensino de qualidade passa, inevitavelmente, pela construção de programas de formação em que o *practicum* seja integrado precoce e progressivamente. Paralelamente, o seu carácter sistemático, bem como o sistema de suporte supervisiivo que o sustenta, evidenciam-se como questões essenciais.

Associada à formação de professores, consideramos que a formação dos supervisores se constitui como uma área de atuação prioritária. Neste âmbito, centramo-nos em três questões fundamentais. Uma primeira, que se enquadra no desenvolvimento de competências associadas aos modelos e técnicas de supervisão. Numa segunda instância, salientamos que os supervisores devem assumir-se como modelos de implementação de um ensino de qualidade, o que só é concretizável através da formação contínua cuidada. Em terceiro lugar, partilhamos da convicção de que esta responsabilidade não cabe apenas ao supervisor de escola mas, de igual modo, ao supervisor de faculdade que, num clima de cooperação estreita entre instituição de ensino superior e escola, deve responsabilizar-se e desenvolver competências que extravasam, em larga escala, a “orientação científica” desprovida de colegialidade e fomentadora da cisão entre prática e teoria. Nesta ótica, vemos nos princípios e operacionalização das Escolas de Desenvolvimento Profissional um modelo a tomar como referência.

## Bibliografia

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17 (2), 86-95.
- Allen, J. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Amobi, F. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Andrew, K., Richards, R., Templin, T., & Gaudreault, K. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442-457.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., . . . Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. (Report No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Armour, K., & Griffiths, M. (2012). Case study research. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 204-216).
- Ashton, P., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). Webb Efficacy Scale. Retirado de <http://people.ehe.osu.edu/ahoy/files/2009/02/webb-eff-scale.pdf>
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758-781). New York: MacMillan.
- Ball, L., & Cohen, K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Bandura (s/d). Bandura's Instrument Teacher Self-Efficacy Scale. Retirado de <http://people.ehe.osu.edu/ahoy/files/2009/02/bandura-instr.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans. 5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 407- 424). London: Sage Publications.
- Bembenutty, H. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs, self-regulation of learning, and academic performance. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, New Orleans, LA.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, M., & Flowers, M. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 85(5), 274-286.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal Programs supporting educational change, VII Factors affecting implementation and continuation Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Biddle, S., & Goudas, M. (1998). Physical education teacher efficacy: Scale development and relationship with curricular goals. *Journal of Sports Science (Greek)*, 19, 23-32.
- Blankenship, B., & Coleman, M. (2009). An examination of “wash-out” and workplace conditions of beginning physical education teachers. *The Physical Educator*, 66(2), 97-111.
- Bloom, B. (1981). *Características humanas da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Editora Globo
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Breault, R. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 847-859.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting*, San Francisco, CA.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). New York: Routledge.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: McMillan.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33 (2), 185-200.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117(1), 2-11.
- Caprara, G., Barbranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 14(1), 9-27.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.

- Carvalho, L. (1996a). A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 37-56). Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1996b). O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 11-37.
- Cheung, H. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practices: Teacher images in action*. London and Philadelphia: The Falmer Press
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 51(3), 279-310.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Cothran, D., Kulinna, P., & Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage publications.
- Crum, B. (1986). The use of learner reports for exploring teaching effectiveness in physical education. In M. Piéron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*. (pp. 97 - 102). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cruz, M., & Arias, P. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 641-652.
- Curtner-Smith, M. (1997). The impact of biography, teacher education, and organizational socialization on the perspectives and practices of first-year physical education teachers: case studies of recruits with coaching orientations. *Sport, Education and Society*, 2(1), 73-94.
- Curtner-Smith, M. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1), 81-105.
- Curtner-Smith, M., & Sofo, S. (2004). Influence of a critically oriented methods course and early field experience on preservice teachers' conceptions of teaching. *Sport, Education and Society*, 9(1), 115-142.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P., & Kinchin, G. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 390-441). San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18.
- Doolittle, S., Dodds, P., & Placek, J. (1993). Articles persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355 - 336.

- Doyle, W. (1977). Learning classroom environment: An ecological analysis of induction into teaching. *Paper presented at the Annual Meeting, American Educational Research Association*, New York.
- Doyle, W. (1979). *Classroom effects. Theory into Practice*, 18(3), 138-144.
- Doyle, W. (1980). *Classroom Management*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Phi.
- Doyle, W. (1985). Classroom management and the curriculum: A strategic research site. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: MacMillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dyson, B., Linehan, R., & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Eisenhart, M., Borko, H., Underhill, R., Brown, C., Jones, D., & Agard, P. (1993). Conceptual knowledge falls through the cracks: Complexities of learning to teach mathematics for understanding. *Journal for Research in Mathematics*, 24(1), 4-40.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-175
- Ennis, C., Ross, J., & Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(1), 38-47.
- Erdem, E., & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 573-586.
- Estrela, M., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Fabio, A. D., Majer, V., & Taralla, B. (2006). Corrélats de la teacher self-efficacy: Caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(4), 263-277
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 198-212.
- Gencer, A., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Gettinger, M., & Kohler, K. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73-96). New York: Routledge.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487-496.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gist, M., & Mitchell, T. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.

- Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 549-568). New York: McMillan.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (1997). *Supervision of instruction: A developmental approach* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Good, T., Wiley, C., & Florez, I. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In L. Saha & G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching: Part two* (pp. 803-816). New York: Springer.
- Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences: A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 42-48.
- Graber, K. (1989). Teaching tomorrow's teachers: Professional preparation as an agent of socialization. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 59-80). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Graham, K. (1987). A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(1), 22-37.
- Greene, J. (2001). Mixing social inquiry methodologies. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4 ed., pp. 251-258). Washington DC: American Educational Research Association.
- Griffin, G. (1989). A descriptive study of student teaching. *Elementary School Journal*, 89(3), 343-364.
- Grossman, P., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1-29.
- Grossman, P., Valencia, S., Evans, K., Thompson, C., Martin, S., & Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of Literacy Research*, 32(4), 631-662.
- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.
- Guskey, T. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hamilton, S. (1983). Synthesis of research on the social side of schooling. *Educational Leadership*, 40(5), 65-72.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). Toward expert thinking: how curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education*, 13(2), 219-243.
- Hanke, U. (1987). Cognitive aspects of interaction in physical education. In G. Barrete, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, Models, & Methods in Sport Pedagogy* (pp.135-141). Champaign: Human Kinetics.
- Hastie, P. (1995). An ecology of secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 79-97.
- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 355-373.
- Hastie, P., & Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 171-187.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective of physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.

- Hastie, P., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 214-224). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hastie, P., & Vlaisavljevic, N. (1999). The relationship between subject-matter expertise and accountability in instructional tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 22-33.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behavior. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
- Hoffman, J. (1986). Process-product research on effective teaching: A primer for a paradigm. In J. V. Hoffman (Ed.), *Effective teaching of reading: Research and practice* (pp 39-52). Newark, DE: International Reading Association.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Holly, M. (1991). *Keeping a personal-professional journal*. Victoria, Australia: Deaking University Press.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feeling of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49-64.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 356-372.
- Ildefonso, T. (2013). *A análise do ensino de professores estagiários de educação física: A forma e conteúdo das autoscopias das aulas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- James, A., & Collier, D. (2011). An ecological examination of an urban sixth grade physical education class. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 279-293.
- James, A., Griffin, L., & Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 308-326.
- Jardim, M. (2007). *A auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física e a sua formação no decurso do estágio pedagógico* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- Jones, D. (1992). Analysis of task systems in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 411-425.
- Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids.". The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341-359.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lawson, H. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education and Sport Pedagogy*, 2(3), 3-16.



- Lawson, H. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching Physical Education*, 5(2), 107-116.
- Lee, V., Dedick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Lund, J. (1992). Assessment and Accountability in Secondary Physical Education. *Quest*, 44(3), 352-360.
- Marcelo, C. G. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Martin, J., & Kulinna, P. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 219-232.
- McIntyre, D., Byrd, D., & Foxx, S. (1996). Field laboratory experiences. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Library Reference
- Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco: Josey Bass.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mone, M., Baker, D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 716-727.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (pp. 378). Retirado de [www.spectrumofteachingstyles.org](http://www.spectrumofteachingstyles.org)
- Mourão, P. (1997). *O Pensamento do Aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação física* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591-612.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1991). Sentido de eficácia do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25(2), 69-85.
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Onofre, M. (1991). *O auto-conceito de eficácia na intervenção pedagógica em educação física: Um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.

- Onofre, M. (1996). A Supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: Um estudo multicaso em professores de educação física* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- Onofre, M. & Pinheiro, I. (1998). Problemas da prática pedagógica em educação física: Relação entre a percepção dos professores e dos seus alunos. In M. Gonzalez, M. Acero, R. Salvador, J. Fernandez, et M. Bobo (Eds.), *Educación Física e Deporte no Século XXI* (pp. 515-526). Santiago: Edición Universidade da Coruña.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing
- O'Sullivan, M., & Dyson, B. (1994). Rules, routines and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 361-374.
- Paese, P., & Zinkgraf, S. (1991). The effect of student teaching on teacher efficacy and teacher stress. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 307-315.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. . In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F., & Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Palmer, D. (2006). Sources of self-efficacy in science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedroso, C. (2004). *Estudo da relação entre as percepções dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem em educação física, a sua agenda social e a participação nas aulas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- Phelps, C. (2010). Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 75(3), 293-309.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Ramos, M., & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Raudenbush, S., Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Ribeiro, J. (2005). *As percepções de estagiários e de orientadores sobre as técnicas de supervisão pedagógica num processo de estágio pedagógico: Sua utilização e importância relativa*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- Riggs, I. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Riggs, I. (1995). The characteristics of high and low efficacy elementary teachers. Paper presented at the *Annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, San Francisco, CA.

- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirror Mosby
- Rink, J. (2006). *Teaching physical education for learning* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Rose, J., & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching* (pp.122-183). Chicago: Rand McNally.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: McMillan.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Educational Psychologist*, 17(1), 51-65.
- Ross, J., Cousins, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão nº1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63(2), 407-414
- Schempp, P., & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.
- Sergiovanni, T. (1987). The metaphorical use of theories and models in supervision: Building a science. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(3), 221-232.
- Shefelbine, J., & Hollingsworth, S. (1987). The instructional decisions of preservice teachers during a reading practicum. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 36-42.
- Shell, D., Murphy, C., & Bruning, R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D. (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in Physical Education. *Paper presented at the New Horizons of Human Movements: Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress*, Seoul.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Palo Alto: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). Task-structure observation system (Observation protocol for instruction). In M. O'Sullivan (Ed.), *High school physical education teachers: Their world of work* (pp. 18-28). Columbus: Ohio State University School of Health, Physical Education and Recreation.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 427-440.
- Siedentop, D., Doutis, P., Tsangaridou, N., Ward, P., & Rauschenbach, J. (1994). Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 375-394.
- Siwatu, K. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.

- Soodak, L., & Podell, D. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Stone, B. (1998). Teacher problems, pitfalls and benefits of portfolios. *Education Quarterly*, 25(1), 105-114.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 38-53.
- Supaporn, S., Dodds, P., & Griffin, L. (2003). An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 328-349.
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I*. Da sala à escola (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- van der Mars, H. (1989). Observer reliability: Issues and procedures. In P. Darst, D. Zakrajsek & V. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed., pp. 53-80). Champaign, IL: Human Kinetics.
- van der Mars, H., Vogler, B., Darst, P., & Cusimano, B. (1994). Active supervision patterns of physical education teachers and their relationship with student behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 99-112.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wahl-Alexander, Z., & Curtner-Smith, M. D. (2013). Influence of negotiations between preservice teachers and pupils on instruction within multi-activity and sport education units. *Sport, Education and Society*, 1-18.
- Watters, J., & Ginns, I. (1995). Origins of and changes in preservice teachers' science teaching self efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching*, San Francisco, CA.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class and power*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Weiner, B. (1983). Speculations regarding the role of affect in achievement-change programs guided by attributional principles. In J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 57-73). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A 5-Year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 181-187.
- Williams, J., & Williamson, K. (1998). The socialization strategies of first-year physical education teachers: conflict and concessions. *The Physical Educator*, 55(2), 78-88.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Yost, D., Sentner, S., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 5(1), 39-48.
- Zach, S., Hararia, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-70). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zimpher, N., & Howey, K. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 101-127.



## **Anexos**

<b>Anexo A - Carta de Solicitação de Autorização a Presidente de Instituições de Ensino Superior</b>	<b>364</b>
<b>Anexo B - Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados</b>	<b>365</b>
<b>Anexo C - Autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular</b>	<b>368</b>
<b>Anexo D - Carta de Solicitação de Autorização a Diretor de Escola</b>	<b>369</b>
<b>Anexo E - Carta de Solicitação de Autorização a Encarregados de Educação</b>	<b>370</b>
<b>Anexo F - Sistema de Categorização das Experiências de Formação</b>	<b>371</b>
<b>Anexo G - Questionário de Opinião das Dificuldades de Intervenção Pedagógica em Educação Física Escala de Autoeficácia Específica</b>	<b>380</b>
<b>Anexo H - Validação da Escala de Autoeficácia Específica</b>	<b>385</b>
<b>Anexo I - Estatística Descritiva da Alteração da Autoeficácia Específica entre o 1.º e 2.º Momento</b>	<b>391</b>
<b>Anexo J - Comparação da Alteração da Autoeficácia Específica entre o 1.º e o 2.º Momento</b>	<b>392</b>
<b>Anexo K - Ficha de Informação de Dados sobre a Educação Física e a Turma</b>	<b>396</b>
<b>Anexo L - Questionário sobre as Perceções dos Alunos acerca da Disciplina de Educação Física, à sua Participação nas Aulas e à Participação da Turma</b>	<b>397</b>
<b>Anexo M - Validação da Questão 2 do Questionário sobre a Perceção dos Alunos acerca a Disciplina de Educação Física</b>	<b>402</b>
<b>Anexo N - Validação da Questão 5 do Questionário sobre a Perceção dos Alunos acerca da Disciplina de Educação Física</b>	<b>413</b>
<b>Anexo O - Entrevistas Semiestruturadas</b>	<b>415</b>
<b>Anexo P - Notas de campo</b>	<b>453</b>
<b>Anexo Q - Protocolo de Observação da Ecologia da Aula</b>	<b>470</b>
<b>Anexo R - Fidelidade de observação</b>	<b>482</b>
<b>Anexo S - Validação do Questionário sobre a Perceção dos Alunos acerca da Atividade de Ensino do Professor</b>	<b>490</b>

## **Anexo A - Carta de Solicitação de Autorização a Presidente de Instituições de Ensino Superior**

Exm.º Senhor Professor \_\_\_\_\_,

Sou Assistente na Faculdade de Motricidade Humana e estou, neste momento, a realizar um trabalho de investigação referente à Formação de Professores no âmbito do Doutoramento que temos vindo a desenvolver na sub-área dos Sistemas de Formação.

A amostra para este estudo envolverá professores-estagiários de várias instituições de Ensino Superior. Assim, vimos solicitar a colaboração da vossa Instituição para a integração nesta amostra. A referida colaboração diz respeito à autorização para a aplicação de um questionário acerca do Sentimento de Auto-Eficácia aos Professores-Estagiários. As condições de anonimato das instituições como dos estagiários serão garantidas no relatório final.

Esta recolha pretende ser efectuada, por mim e implementada em dois momentos: Outubro de 2009 e Dezembro de 2009.

Aguardando uma resposta positiva, agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A responsável pelo estudo,

\_\_\_\_\_

Maria João Martins

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009



## Anexo B - Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados



Processo n.º 6330/2009

### AUTORIZAÇÃO N.º 4519/2009

Maria João Figueira Martins, no âmbito do seu projecto de doutoramento, notificou à CNPD um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo não interventivo, que avalie a formação de professores – sistemas de formação, intitulado “Auto-eficácia e qualidade de ensino em Professores-estagiários de educação física e desporto escolar”.

Neste estudo serão utilizados quatro questionários, dois aplicados aos alunos e outros dois aos Professores-estagiários, bem como filmagens de aulas de Educação Física.

Nos questionários propostos aos alunos não há qualquer elemento que identifique directa ou indirectamente o do titular. Todavia, como também são recolhidas imagens, há recolha de dados pessoais, que têm a natureza de sensíveis.

No que respeita aos questionários para os professores há identificação nominal, *“por razões associadas à continuidade do estudo e pela eventual necessidade de posterior confirmação dos dados recolhidos (...) [sendo os dados] estritamente do conhecimento dos autores do trabalho”*.

O tratamento de dados pessoais está na disponibilidade dos seus titulares, ou dos seus representantes legais no caso de serem menores, apenas a estes cabendo decidir se pretendem prestar as informações em causa e autorizar a recolha de informação e de imagens para a finalidade pretendida.

A CNPD já se pronunciou na sua Deliberação n.º 227 /2007 sobre o enquadramento legal, os fundamentos de legitimidade, os princípios orientadores para o correcto cumprimento da Lei de Protecção de Dados, bem como as condições gerais aplicáveis ao tratamento de dados pessoais para esta finalidade.

No caso em apreço, a notificação enquadra-se no âmbito tipificado por aquela Deliberação.



No tocante à recolha de imagens, sublinha-se a necessidade de os titulares dos dados, bem como os seus representantes legais darem o seu consentimento. Este terá de ser livre, específico, informado, expresso e por escrito.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (art.º 5º, n.º1 al. a) da Lei 67/98), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. al. b) do mesmo artigo) e não é excessiva.

O fundamento de legitimidade será o consentimento expresso do titular dos dados. Porque haverá recolha de dados de menores, terá de haver consentimento a prestar pelos legais representantes. Impõe-se, ainda, que a criança seja ouvida e em função da idade, nos termos da lei, ela própria preste a sua anuência à recolha de dados pessoais para participação no estudo. O estudo deve ter em conta o superior interesse da criança. O Parecer 2/2009 elaborado pelo Grupo de Comissários Europeus, previsto no art. 29º da Directiva 95/46/CE para a protecção dos dados, já se pronunciou sobre a protecção dos dados pessoais das crianças no contexto escolar, em particular no que concerne às filmagens, como espelha o seguinte excerto: "As escolas podem desempenhar um papel crucial na elaboração de medidas de prevenção relativamente (...) a gravações de áudio e vídeo quando estejam envolvidos dados pessoais de terceiros sem que as pessoas em causa estejam conscientes disso."

Assim, tendo em atenção o disposto nas disposições combinadas dos artigos 28º, n.º1, alínea a) e 30º da Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro, e as condições e limites fixados na referida Deliberação, que se dão aqui por reproduzidos e que fundamentam esta decisão, autoriza-se o tratamento de dados pessoais nos seguintes termos:

**Responsável pelo tratamento:** Maria João Figueira Martins

**Finalidade:** estudo não interventivo, que avalie a formação de professores – sistemas de formação, intitulado "Auto-eficácia e qualidade de ensino em Professores-estagiários de educação física e desporto escolar".

**Categoria de Dados pessoais tratados:** imagens recolhidas nas aulas de Educação Física, nomes dos Professores-estagiários, anos que leccionam, escolas de formação inicial, experiência anterior de leccionação.

**Entidades a quem podem ser comunicados:** Não há.

**Formas de exercício do direito de acesso e rectificação:** junto dos investigadores.

**Interconexões de tratamentos:** Não há.

**Transferências de dados para países terceiros:** Não há.



**Prazo de conservação:** os dados do titular devem ser destruídos um mês após o fim do estudo.

Dos termos e condições fixados na Deliberação n.º 227/ 2007 e na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, (14) de Outubro de 2009

Ana Roque, Luís Paiva de Andrade, Vasco Almeida, Helena Delgado António, Carlos Campos  
Lobo, Luís Barroso (Relator)

Luís Lingnau da Silveira (Presidente)

## **Anexo C - Autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular**

**Maria Martins**

---

**From:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt  
**Sent:** quinta-feira, 5 de Novembro de 2009 11:15  
**To:** mjmartins@fmh.utl.pt; mjmartins@fmh.utl.pt  
**Subject:** Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0063900001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0063900001, com a designação *Questionários aos alunos sobre as Aulas de Educação Física (Anexo A e B) e Protocolo de Observação da Ecologia da Aula*, registado em 07-09-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Maria João Figueira Martins

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Jesuína Ribeiro

Subdirectora-Geral

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## **Anexo D - Carta de Solicitação de Autorização a Diretor de Escola**

Exmo(a). Senhor(a)

Director(a) da Escola \_\_\_\_\_

O estudo que pretendemos desenvolver diz respeito à Qualidade de Ensino e as Experiências de Formação em Estágio Pedagógico em Educação Física e visa desenvolver-se em estreita articulação com o Núcleo de Estágio de Educação Física. Nesse sentido vimos apresentar formalmente essa intenção a fim de possibilitar a sua autorização institucional.

O estudo em questão procura identificar e analisar as experiências de formação conducentes ao desenvolvimento qualitativo do ensino em Educação Física centrando-se na realidade de cada contexto e respectivas potencialidades.

A condução do estudo será levada a efeito por uma equipa de investigadores da Faculdade de Motricidade Humana no âmbito de um Estudo de Doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A duração prevista para esta investigação é de dois períodos do ano lectivo (2º e 3º períodos). Na sua etapa final prevê-se a apresentação formal dos resultados provisórios à escola.

Confiantes do interesse que esta iniciativa pode representar para a melhoria qualitativa da formação docente e do ensino-aprendizagem e na expectativa da sua anuência, apresentamos os nossos cumprimentos:

A responsável pelo estudo,

\_\_\_\_\_

Maria João Martins

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

## **Anexo E - Carta de Solicitação de Autorização a Encarregados de Educação**

Lisboa, 18 de Janeiro de 2010

Exm.º Sr. Encarregado de Educação

Dirijo-me a V. Ex.ª para solicitar a sua melhor atenção para o assunto que a seguir apresento.

A Unidade de Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana está a realizar um trabalho de investigação sobre o ensino da Educação Física nos níveis de escolaridade: 3º ciclo e Secundário. Este trabalho envolve a colaboração de várias escolas e professores de Educação Física. A escola que o seu educando frequenta e o respectivo Professor de Educação Física contam-se entre as entidades que aceitaram colaborar neste estudo. A Comissão Nacional de Protecção de Dados e o Ministério da Educação já autorizaram este estudo e o Director da Escola deu o seu consentimento formal.

A referida colaboração envolve: a observação da actividade do professor e dos alunos nas aulas que normalmente decorrerão durante os 2º e 3º períodos lectivos através da filmagem e a aplicação de questionários sobre a actividade de ensino aos alunos.

**Neste estudo não serão recolhidas quaisquer informações de índole pessoal ou familiar. O anonimato dos participantes no estudo será totalmente garantido e os dados recolhidos serão do exclusivo conhecimento da equipa de investigação.**

Assim, venho solicitar a melhor compreensão e colaboração de V. Ex.ª para a realização destas actividades.

Aproveito ainda a oportunidade para me colocar à disposição de V. Ex.ª para qualquer esclarecimento que possa ser julgado útil, o que deverá ser solicitado através do Professor de Educação Física do seu educando.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

A responsável pelo estudo

(Maria João Martins)

---

### **AUTORIZAÇÃO**

**De acordo com a sua autorização solicito que preencha os campos que a seguir se encontram. Posteriormente solicito que faça chegar este documento ao Professor de Educação Física do seu educando.**

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo o meu educando  
(Nome) \_\_\_\_\_ número \_\_\_\_ da Turma \_\_\_\_ do \_\_\_\_ Ano a  
preencher os questionários no âmbito da actividade de ensino aos alunos nas aulas de Educação Física e a  
ser filmado exclusivamente no âmbito da aula de Educação Física.

O/A Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

## Anexo F - Sistema de Categorização das Experiências de Formação

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente às dimensões identificadas e caracterizadas na tabela F1.

**Tabela F1 - Identificação e caracterização das Dimensões do estudo**

Dimensão		Caracterização
A	Dimensão de ensino que a experiência influenciou	Identificação da dimensão de ensino referente ao item constituído como exemplo na entrevista.
B	Dimensão de ensino em que se enquadra a experiência	Identificação da dimensão de ensino referente à experiência descrita pelo estagiário.
C	Impacto da experiência na autoeficácia	Identificação da influência percebida da experiência que o estagiário vivenciou ou que prevê poder vir a fazê-lo. As experiências descritas pelo estagiário foram classificadas: em função da efetivação do seu contributo (concretizado no passado ou prospetivado para o futuro) e em relação à influência percebida da experiência descrita (concorrente para o aumento ou diminuição da autoeficácia).
D	Fonte de autoeficácia associada à experiência	Identificação das fontes de autoeficácia subjacentes à experiência descrita pelo estagiário.
E	Momento em que ocorreu a experiência	Identificação do período temporal da experiência descrita pelo estagiário.
F	Caracterização específica da experiência	Identificação das particularidades das experiências descritas pelos estagiários.
G	Protagonismo	Situações em que se evidencia o comportamento específico de um dos intervenientes envolvidos na experiência.
H	Ocorrência	As experiências descritas pelos estagiários evidenciam a presença ou a ausência das categorias defendidas no presente sistema.

### Dimensão A | Dimensão de ensino que a experiência influenciou

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente à dimensão de ensino que a experiência influenciou – Dimensão A - identificadas e caracterizadas na tabela F2.

**Tabela F2 - Identificação e caracterização da Dimensão A**

Dimensão A		Caracterização
A1	Instrução	Situações reportadas pelo estagiário que decorrem de perguntas efetuadas durante a entrevista e que se relacionam com itens do questionário referentes à apresentação, acompanhamento e análise das situações de aprendizagem.
A2	Organização	Situações reportadas pelo estagiário que decorrem de perguntas efetuadas durante a entrevista e que se relacionam com itens do questionário referentes à implementação de estruturas organizativas.
A3	Clima	Situações reportadas pelo estagiário que decorrem de perguntas efetuadas durante a entrevista e que se relacionam com itens do questionário referentes à promoção e manutenção de uma aproximação afetiva positiva entre o professor e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com a atividade de aprendizagem.
A4	Disciplina	Situações reportadas pelo estagiário que decorrem de perguntas efetuadas durante a entrevista e que se relacionam com itens do questionário referentes à promoção de comportamentos consonantes com as regras ou à reação a comportamentos contrários às mesmas.

### Dimensão B | Dimensão de ensino em que se enquadra a experiência

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente à dimensão de ensino em que se enquadra a experiência – Dimensão B - identificadas e caracterizadas na tabela F3.

Tabela F3 - Identificação e caracterização da Dimensão B

Dimensão B		Caracterização
B1	Instrução	<i>Caracterização:</i> situações reportadas pelo estagiário que se referem à apresentação, acompanhamento e análise das situações de aprendizagem.
B2	Organização	<i>Caracterização:</i> situações reportadas pelo estagiário que se referem à implementação de estruturas organizativas.
B3	Clima	<i>Caracterização:</i> situações reportadas pelo estagiário que se referem à promoção e manutenção de uma aproximação afetiva positiva entre o professor e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com a atividade de aprendizagem.
B4	Disciplina	<i>Caracterização:</i> situações reportadas pelo estagiário que se referem à promoção de comportamentos consonantes com as regras ou à reação a comportamentos contrários às mesmas.

### Dimensão C | Impacto da experiência na autoeficácia

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente ao impacto da experiência na autoeficácia – Dimensão C - identificadas e caracterizadas na tabela F4.

Tabela F4 - Identificação e caracterização da Dimensão C

Dimensão C		Caracterização
C1	Experiência que contribuiu para o aumento da autoeficácia	Situações que o estagiário associa ao aumento da sua perceção de capacidade.
C2	Experiência que contribuiu para a diminuição da autoeficácia	Situações que o estagiário associa à diminuição da sua perceção de capacidade.
C3	Experiência que pode vir a contribuir para o aumento da autoeficácia	Situações que o estagiário considera que poderão vir a contribuir para o aumento da sua perceção de capacidade; estas situações podem reportar-se a situações já vivenciadas ou a algo que nunca se verificou.
C4	Experiência que pode vir a contribuir para a diminuição da autoeficácia	Situações que o estagiário considera que poderão vir a contribuir para a diminuição da sua perceção de capacidade; estas situações podem reportar-se a situações já vivenciadas ou a algo que nunca se verificou.

### Dimensão D | Fonte de autoeficácia associada à experiência

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente à fonte de autoeficácia associada à experiência – Dimensão D - identificadas e caracterizadas na tabela F5.

Tabela F5 - Identificação e caracterização da Dimensão D

Dimensão D		Caracterização
D1	Experiência de mestria	Situações vivenciadas pelo estagiário e que este associa ao sucesso pessoal; nesta categoria é também incluída a mestria cognitiva que se refere a experiências associadas à perceção de sucesso acerca da compreensão da forma de ensinar.
D2	Experiência de insucesso	Situações vivenciadas pelo estagiário e que este associa ao fracasso pessoal.
D3	Experiência vicariante	Situações em que o estagiário surge como observador de um modelo; nesta categoria são também incluídas as situações em que o modelo é o próprio estagiário sendo que, nesta situação, a observação é efetuada de forma diferida através de vídeo.
D4	Persuasão verbal	Situações em que o estagiário surge como elemento influenciado por um persuasor.
D5	Indicadores fisiológicos e emocionais	Situações que o estagiário reporta que desencadearam respostas fisiológicas e/ou emocionais.



### Dimensão E | Momento em que ocorreu a experiência

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente ao momento em que ocorreu a experiência – Dimensão E - identificadas e caracterizadas na tabela F6.

**Tabela F6 - Identificação e caracterização da Dimensão E**

Dimensão E		Caracterização
E1	Experiência anterior ao estágio	Situações vivenciadas antes do estágio.
E2	Experiência durante o estágio	Situações vivenciadas no âmbito do estágio.

### Dimensão F | Caracterização específica da experiência

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente à caracterização específica da experiência – Dimensão F - identificadas e caracterizadas na tabela F7.

**Tabela F7 - Identificação e caracterização da Dimensão F**

Dimensão F		Caracterização	Exemplo
F1	Frequência de disciplinas na faculdade	Situações em que o estagiário faz referência a conhecimentos adquiridos em aulas da faculdade ocorridas em anos anteriores ao estágio.	Salvo erro foi nas aulas de Prática Pedagógica que falámos nas fichas de critério através das observações nas outras escolas, frequentemente via fichas de aula e fichas critério (...) Isso teve um impacto tremendo na forma como desenvolvi as minhas aulas, até agora estou a usar fichas de aula (Pedro, Entrevista 1).
F2	Influência dos órgãos de gestão	Situações relacionadas com decisões tomadas pelos órgãos de gestão com repercussões na atividade da turma.	Se o conselho de turma fosse soberano relativamente àquela turma em não ir a viagem de finalistas ou não ir a uma visita de estudo ou não fazer atividades de Educação Física que fossem propostas pelo grupo de Educação Física, eu acho que isso me dificultaria bastante (Sara, Entrevista 3).
F3	Condições do processo de estágio	Situações relacionadas com aspetos organizacionais do processo de estágio em termos de supervisão e suporte ao professor estagiário.	O orientador, o meu orientador, diretor de turma, tanto está presente nas aulas de formação cívica como nas aulas de Educação Física e eles sabem que se esticam um bocadinho a corda (...) em caso de ausência eu noto que eles muitas vezes dispersam mais (Sara, Entrevista 1).
F4	Condições de saúde	Situações relacionadas com aspetos individuais do professor estagiário.	Foi uma vez que eu não tinha voz que eu tinha imensas dificuldades em falar, tive imensas dificuldades em fazer um período de instrução e de gerir a aula (Pedro, Entrevista 1).
F5	Contacto com os alunos em contexto exterior à aula de Educação Física	Situações referentes à relação do estagiário com os alunos da sua turma em contexto exterior à aula de Educação Física.	O conhecimento que eu tenho dos alunos fora do contexto escolar também me auxiliou imenso nesta tarefa de forma a garantir a cooperação de diferentes níveis (...) foi uma turma que, ao longo do ano, eu mantive um conhecimento dentro da aula e fora da aula. Eles falavam imenso comigo fora da aula, falavam imenso sobre aquilo que os preocupava e sobre aquilo que faziam e eu consegui estabelecer uma relação de confiança muito positiva fora da aula com os alunos que teve repercussões dentro da aula (Pedro, Entrevista 3).

Tabela F7 - Identificação e caracterização da Dimensão F (continuação)

Dimensão F		Caracterização	Exemplo
F6	Planeamento	Situações relacionadas com decisões tomadas previamente à aula e que visam a sua preparação.	
	F6.1 Aula alternativa	Situações relacionadas com decisões referentes à preparação de aulas a implementar em espaços de aula alternativos (diferentes dos definidos pelo sistema de rotação de espaços estabelecido).	Face às condições que eu tenho, é começar em vez de planear só aquela unidade de ensino para os espaços previstos no meu planeamento e de direito, por roulement, planear fazer um segundo planeamento sempre para adaptações (Sara, Entrevista 2)
	F6.2 Objetivos e tarefas	Situações relacionadas com decisões referentes aos propósitos e/ou atividades de aula.	Relativamente a esta situação em específico, foi a tal utilização do estilo de ensino divergente na coreografia em que eu consegui, através de um planeamento exaustivo daquilo que eu pretendia com essa tarefa, quer através das minhas fichas de aula que funcionavam como instrução, compartimentei as fases de construção da coreografia ao longo da aula e fiz uma série de quadros com uma série de funções que eles tinham que fazer e descrever e de passos que tinham que utilizar e isso tudo e os critérios de avaliação (Pedro, Entrevista 3).
	F6.3 Organização	Situações relacionadas com decisões referentes às estruturas organizativas da aula.	Planeamento em termos de plano de aula (...) defino logo quem é que vai arrumar o quê e toda a gente tem tarefas distribuídas por toda a turma e ninguém fica a fazer comportamentos fora da tarefa e as coisas ficam muito mais rápidas (João, Entrevista 2).
F7	Avaliação	Situações relacionadas com a implementação de processos referentes ao diagnóstico e/ou prognóstico das interações e/ou competências dos alunos.	Eu dei-lhes uma nota e disse-lhes que iria analisar a nota deles e dizer-lhes por que é que eles tiveram aquela nota, irei apresentar-lhes o que é que eles precisam de ter para subir o nível (Pedro, Entrevista 2).
F8	Lecionação a outras turmas	Situações relacionadas com a prática real de ensino a turmas de outros professores.	A passagem pela semana das 22 horas ajudou bastante porque tive turmas muito diferentes, turmas de anos diferentes, tive uma turma de 7.º ano que a nível de rotinas de organização completamente diferente daquilo a que estou habituada que é a minha turma, são as minhas coisas. Mas todas as outras turmas mais, que não essa do 7.º, tinham rotinas, tinham um comportamento dentro da aula" (Rita, Entrevista 2).
F9	Observação de aulas	Situações relacionadas com a observação de aulas de forma direta.	Nós observamos as aulas umas das outras e houve uma aula que uma das minhas colegas estava a dar futebol e durante o aquecimento com bola, ela distribuiu os coletes e correu bem, então eu como tinha este problema na minha turma, de formação de grupos que era lenta, experimentei isso e correu bem porque tenho material suficiente, tenho coletes suficientes de diferentes cores, logo consigo fazer esta aplicação desta estratégia (Rita, Entrevista 2).
F10	Reuniões/conversas	Situações relacionadas com a realização de interlocução entre o estagiário e outro agente acerca de situações de ensino.	Muitas vezes com outros professores do departamento do grupo disciplinar, ocorre sempre muito neste âmbito ou: "Como é que tu fazes na tua aula?", muitas vezes com professores mais experientes que estão lá na escola, sempre nesta troca de experiências (João, Entrevista 2).

Tabela F7 - Identificação e caracterização da Dimensão F (continuação)

Dimensão F			Caracterização	Exemplo
F11	Lecionação à própria turma		Situações relacionadas com a prática real de ensino à turma atribuída ao estagiário. (As situações referentes à <i>Lecionação à própria turma</i> serão alvo de uma caracterização mais particular em resposta à forma, também minuciosa do discurso dos estagiários, quando se referiam ao impacto da prática letiva dirigida à sua turma).	
	Sistema Social - Clima		Situações que se reportam à criação e manutenção de relações entre alunos, professores e tarefas que contribuam para um ambiente propício à ocorrência de aprendizagens	
	F11.1	Aluno-aluno	Situações que se reportam a relações positivas entre os alunos.	
		F11.1.1.1 Relação no processo ensino-aprendizagem	Situações relacionadas com a implementação de apoio, ajuda, cooperação e evidência de entusiasmo entre os alunos em momentos de envolvimento nas tarefas de ensino-aprendizagem.	Aqui recordo, mais uma vez, a tal construção da coreografia em que houve uma grande cooperação entre os alunos de diferentes níveis de capacidade (Pedro, Entrevista 3).
		F11.1.1.2 Relação pessoal	Situações relacionadas com uma interação pessoal positiva entre alunos.	Eu acho que foi essencialmente a relação que se criou, primeiro entre os alunos entre a própria turma, que funcionavam muito como um núcleo, eram unidos (João, Entrevista 3).
		Professor-aluno	Situações que se reportam a uma relação positiva entre o professor e o(s) aluno(s).	
	F11.2	F11.1.2.1 Relação no processo ensino-aprendizagem	Situações relacionadas com a implementação de apoio, ajuda, cooperação e evidência de entusiasmo por parte do professor em momentos de envolvimento em tarefas de ensino-aprendizagem, por parte dos alunos.	Uma melhoria que eu vejo da minha parte e depois também da parte deles porque eles sentem que está ali alguém de novo próximo deles e interessado em dar-lhes as coisas necessárias para as diversas fases do jogo (João, Entrevista 1).
		F11.1.2.2 Relação pessoal	Situações relacionadas com interações pessoais positivas entre o professor e o aluno.	Aquela relação de proximidade que tem de haver com os alunos, eles sentem que, mais do que um professor, está ali uma pessoa com quem eles podem contar (João, Entrevista 2).
		F11.1.2.3 Papel do professor	Situações relacionadas com uma representação positiva dos alunos relativamente à função do professor.	Tinha medo que a turma não me aceitasse, mas a partir do momento em que ela me aceitou eu comecei, se calhar a apostar mais na relação professor aluno, comecei a conhecê-los melhor e aos poucos e poucos eu ganhei o tal respeito e eles começaram-me a ouvir enquanto professora (Sara, Entrevista 1).
	F11.3	Aluno – matéria	Situações que se reportam a uma relação positiva entre o(s) aluno(s) e as matérias, conteúdos e/ou situações de aprendizagem.	
		F11.1.3.1 Envolvimento nas situações de ensino-aprendizagem	Situações relacionadas com a manifestação de gosto, empenho e motivação por parte dos alunos face à apresentação ou realização das situações de aprendizagem.	Acho que eles estão a gostar de experienciar matérias novas" (Sara, Entrevista 1).

Tabela F7 - Identificação e caracterização da Dimensão F (continuação)

Dimensão F		Caracterização		Exemplo
F11	F11.2	<b>Sistema Social – Disciplina</b>		Situações que se reportam à promoção de comportamentos consonantes com as regras ou à reação a comportamentos contrários às mesmas.
		<b>Promoção da disciplina</b>		Situações que se reportam a comportamentos apropriados ou à implementação de estratégias para a estimulação dos mesmos.
		F11.2.2.1	<b>Antecipar desvio à regra (1)</b>	Situações que se reportam a estratégias de prevenção da ocorrência de comportamentos contrários às regras estabelecidas.
		F11.2.2.2	<b>Cumprimento das regras (2)</b>	Situações que se reportam a comportamentos consonantes com as regras implementadas.
		<b>Remediação da indisciplina</b>		Situações que se reportam a comportamentos inapropriados ou à implementação de estratégias para a atuação perante a ocorrência dos mesmos.
		F11.2.2.1	<b>Inexistência de reação (1)</b>	Situações que se reportam à inexistência de ação perante comportamentos de indisciplina.
		F11.2.2.2	<b>Incapacidade de resolução (1)</b>	Situações que se reportam à ausência de soluções para lidar com comportamento de indisciplina.
		F11.2.2.3	<b>Integrar (1)</b>	Situações que se reportam a estratégias de recondução para os propósitos da aula como resposta à ocorrência de comportamentos de indisciplina.
		F11.2.2.4	<b>Punir (1)</b>	Situações que se reportam a estratégias de implementação de castigos como resposta à ocorrência de comportamentos de indisciplina.
		F11.2.2.5	<b>Desvio à regra (2)</b>	Situações que se reportam a comportamentos contrários às regras estabelecidas.
	F11.3	<b>Sistema de gestão/organização</b>		Situações que se reportam à implantação de estruturas organizativas.
		<b>Gestão dos alunos</b>		Situações que se reportam à implementação de rotinas e à realização de comportamentos conducentes à otimização do tempo de aula destinado à organização dos alunos.
		F11.3.1.1	<b>Formação de grupos (1)</b>	Situações que se reportam a comportamentos destinados ao agrupamento dos alunos.
		F11.3.1.2	<b>Transições (1)</b>	Situações que se reportam à definição de uma organização dos momentos de mudança de atividade em aula.
		F11.3.1.3	<b>Acidente (2)</b>	Situações que se reportam a circunstâncias que colocam em causa a integridade do aluno.

Nota: As categorias exclusivas de um dos protagonistas (aluno ou professor) encontram-se identificadas com (1) quando o protagonista é o professor e (2) quando o protagonista é o aluno. O esclarecimento da dimensão *protagonismo* apresenta-se definida no ponto G.

Tabela F7 - Identificação e caracterização da Dimensão F (continuação)

Dimensão F			Caracterização	Exemplo
F11	F11.3	Gestão dos espaços e materiais	Situações que se reportam à implementação de rotinas e à realização de comportamentos conducentes à otimização do tempo de aula destinado à organização dos espaços e materiais.	
		F11.3.2		
		F11.3.2.1	Situações que se reportam à gestão dos espaços disponíveis para a realização da aula, tendo em consideração fatores externos condicionantes.	O facto de ter de estar semanalmente a ter de adaptar as minhas aulas planeadas devido à falta de recursos materiais e muitas vezes de espaço devido ao clima, não o clima da aula mas sim o clima atmosférico, faz com que eu perca tempo de aula (Sara, Entrevista 2).
		F11.3.2.2	Situações que se reportam à disposição adequada dos materiais.	Logo após o aquecimento há montagem de material (...) já têm isso completamente automatizado (...) o material necessário já lá está, eles só têm de pegar nas coisas e montá-las, (Rita, Entrevista 2).
		Gestão do tempo	Situações que se reportam à gestão do tempo de aula, tendo em consideração fatores externos condicionantes.	
	F11.3.3	F11.3.3.1	Situações que se reportam a momentos de gestão relacionados com o início das atividades de aula por parte do professor	Só depois de todos os alunos da aula anterior saírem do balneário é que os meus podem entrar e (...) atrasa sempre a minha aula, sempre (Sara, Entrevista 2).
		Início da aula		
	F11.4	Sistema de instrução ou académico	Situações que se reportam à apresentação, acompanhamento e análise das situações de aprendizagem.	
		Introdução e avaliação das atividades de aprendizagem	Situações que se reportam aos momentos de apresentação e análise das situações de aprendizagem.	
		F11.4.1		
		F11.4.1.1	Situações relacionadas com o fornecimento de indicações referentes às situações de aprendizagem, no que concerne à sua forma e conteúdo.	Depois a nível de instrução e explicação de exercícios utilizar estratégias de explicar os exercícios, demonstrar os exercícios com eles (Rita, Entrevista 1).
		F11.4.1.2	Situações relacionadas com a utilização de estratégias conducentes à mobilização dos alunos para as situações de aprendizagem.	Caso verifique que houve muitos alunos desatentos, pedir a determinados alunos que exemplifiquem. Por exemplo: 'Agora tu e tu vão exemplificar aquilo que eu acabei de explicar' (Rita, Entrevista 1).
		F11.4.1.3	Situações relacionadas com a atitude de concentração dos alunos face à transmissão de informação por parte do professor.	Eu falo eles estão em silêncio, eu até falo com uma voz relativamente baixa, eles ouvem aquilo que eu lhes tenho para dizer (Rita, Entrevista 2).
		Atenção (2)		
		Acompanhamento das atividades de aprendizagem (1)	Situações que se reportam à supervisão das práticas de aprendizagem.	
		F11.4.2		
		F11.4.2.1	Situações relacionadas com o apoio às aprendizagens dos alunos que impliquem a gestão de diferentes tipos de tarefas e/ou objetivos.	Por vezes era-me complicado estar a abordar uma matéria e, na organização dessa matéria, alguns alunos terem um objetivo e outros terem outro (Rita, Entrevista 3).
		F11.4.2.2	Situações relacionadas com a realização de perguntas como forma de estimular a participação e/ou de controlar o conhecimento acerca das atividades realizadas.	Se lançasse uma pergunta ou um desafio e não tivesse reação por parte deles e depois não tivesse capacidade de tentar extrair as respostas deles com perguntas dirigidas ou não, de outra forma qualquer. Se não tivesse essa capacidade com certeza que iria diminuir a minha capacidade de eficácia (João, Entrevista 3).
		F11.4.2.3	Situações relacionadas com a reação do professor à atividade dos alunos, visando uma melhoria da sua prestação.	Até durante a aula eu ia individualmente, e eu dizia 'Não podes ir por aí porque tu ainda não conquistaste isto' (Sara, Entrevista 1).

Nota: As categorias exclusivas de um dos protagonistas (aluno ou professor) encontram-se identificadas com (1), quando o protagonista é o professor e (2), quando o protagonista é o aluno. O esclarecimento da dimensão *protagonismo* apresenta-se definida no ponto G.

### Dimensão G | Protagonismo

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente ao protagonismo – Dimensão G - identificadas e caracterizadas na tabela F8. Recorremos à categorização com base nesta dimensão, apenas nas situações em que a experiência de formação era claramente da responsabilidade de um dos protagonistas.

**Tabela F8 - Identificação e caracterização da Dimensão G**

Dimensão		Caracterização	Exemplo
G1	Professor	Situações em que o protagonista da experiência descrita é o professor.	Caso verifique que houve muitos alunos desatentos, pedir a determinados alunos que exemplifiquem. Por exemplo: 'Agora tu e tu vão exemplificar aquilo que eu acabei de explicar' (Rita, Entrevista 1)
G2	Aluno	Situações em que o protagonista da experiência descrita é/são o(s) aluno(s).	Eles já sabem que (...) logo após o aquecimento há montagem de material por exemplo, e eles neste momento já têm isso completamente automatizado (Rita, Entrevista 2)

### Dimensão H | Ocorrência da categoria

As experiências reportadas pelos professores estagiários foram classificadas relativamente à ocorrência da categoria – Dimensão H - identificadas e caracterizadas na tabela F9. Recorremos à categorização com base nesta dimensão, apenas nas situações em que a natureza da experiência de formação implicava o esclarecimento da sua efetivação.

**Tabela F9 - Identificação e caracterização da Dimensão H**

Dimensão		Caracterização	Exemplo
H1	Presença	Situações em que o estagiário evidencia a ocorrência da categoria.	Eu falo eles estão em silêncio, eu até falo com uma voz relativamente baixa, eles ouvem aquilo que eu lhes tenho para dizer (Rita, Entrevista 2)
H2	Ausência	Situações em que o estagiário evidencia a inexistência de uma determinada categoria.	Se não tivesse as fichas de aula, a instrução iria voltar a ter problemas. Eu estou tão habituado a ter a fichas de aula e a ter aquela autonomia que lhes proporciono através das fichas de aulas, que eu acho que os períodos de instrução iriam ficar mais complicados porque eu iria ter novamente de reforçar tudo durante muitas aulas e acho que é isso, as fichas de aula agora sem ser feitas (Pedro, Entrevista 1)

Por último a tabela F10 apresenta todos os códigos das Dimensões categorizadas por nível.

Tabela F 10 – Dimensões categorizadas por nível

Dimensão		Categorias por nível			Código			
A	Dimensão de ensino que a experiência influenciou	1. Instrução			A1			
		2. Organização			A2			
		3. Clima			A3			
		4. Disciplina			A4			
B	Dimensão de ensino em que se enquadra a experiência	1. Instrução			B1			
		2. Organização			B2			
		3. Clima			B3			
		4. Disciplina			B4			
C	Impacto da experiência na autoeficácia	1. Experiência que contribuiu para o aumento da autoeficácia			C1			
		2. Experiência que contribuiu para a diminuição da autoeficácia			C2			
		3. Experiência que pode vir a contribuir para o aumento da autoeficácia			C3			
		4. Experiência que pode vir a contribuir para a diminuição da autoeficácia			C4			
D	Fonte de autoeficácia associada à experiência	1. Experiência de mestria			D1			
		2. Experiência de insucesso			D2			
		3. Experiência vicariante			D3			
		4. Persuasão verbal			D4			
		5. Indicadores psicológicos e emocionas			D5			
E	Momento em que ocorreu a experiência	1. Experiência anterior ao estágio			E1			
		2. Experiência durante o estágio			E2			
F	Caracterização específica da experiência	1. Frequência de disciplinas na faculdade			F1			
		2. Influência dos órgãos de gestão			F2			
		3. Condições do processo de estágio			F3			
		4. Condições de saúde			F4			
		5. Contacto com os alunos em contexto exterior à aula de Educação Física			F5			
		6. Planeamento	1. Aula alternativa		F6.1			
			2. Objetivos e tarefas		F6.2			
			3. Organização		F6.3			
		7. Avaliação			F7			
		8. Lecionação a outras turmas			F8			
		9. Observação de aulas			F9			
		10. Reuniões/conversas			F10			
		11. Lecionação à própria turma	1. Sistema social: Clima	1. Aluno-aluno		1. Relação no processo ensino-aprendizagem	F11.1.1.1	
						2. Relação pessoal	F11.1.1.2	
				2. Professor –aluno	1. Relação no processo ensino-aprendizagem		F11.1.2.1	
					2. Relação pessoal		F11.1.2.2	
					3. Papel do professor		F11.1.2.3	
				3. Aluno-matéria		1. Envolvimento nas situações de ensino-aprendizagem		F11.1.3.1
				2. Sistema social: Disciplina	1. Promoção da disciplina		1. Antecipar desvio à regra	F11. 2.1.1
							2. Cumprimento das regras	F11. 2.1.2
					2. Remediação da indisciplina	1. Inexistência de reação		F11. 2.2.1
			2. Incapacidade de resolução			F11. 2.2.2		
			3. Integrar			F11. 2.2.3		
			4. Punir			F11. 2.2.4		
			5. Desvio à regra			F11. 2.2.5		
			3. Sistema de gestão/ organização	1. Gestão dos alunos		1. Formação de grupos	F11.3.1.1	
						2. Transições	F11.3.1.2	
						3. Acidente	F11.3.1.3	
				2. Gestão dos espaços e materiais		1. Espaço de aula	F11.3.2.1	
						2. Preparação e arrumação do material	F11.3.2.2	
				3. Gestão do tempo		1. Início da aula	F11.3.3.1	
			4. Sistema de instrução ou académico	1. Introdução e avaliação das atividades de aprendizagem		1. Informação	F11.4.1.1	
						2. Recaptação da atenção	F11.4.1.2	
						3. Atenção	F11.4.1.3	
				2. Acompanhamento das atividades de aprendizagem		1. Diferenciação	F11.4.2.1	
						2. Questionamento	F11.4.2.2	
						3. Feedback	F11.4.2.3	
G	Protagonista	1. Professor			G1			
		2. Aluno			G2			
H	Ocorrência	1. Presença			H1			
		2. Ausência			H2			

## Anexo G - Questionário de Opinião das Dificuldades de Intervenção Pedagógica em Educação Física Escala de Autoeficácia Específica

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO DAS DIFICULDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>Este questionário constitui uma primeira etapa de recolha de informação para um estudo de Doutoramento no âmbito das Ciências da Educação que estamos a desenvolver na Faculdade de Motricidade Humana e que é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Os dados obtidos, em resultado da aplicação de todos os questionários, poderão ser referidos em artigos a publicar em revistas científicas.</p> <p>Por razões associadas à continuidade do estudo e pela eventual necessidade de uma posterior confirmação dos dados recolhidos, pedimos-lhe que se identifique, garantindo-lhe, no entanto, que as respostas a este questionário serão estritamente do conhecimento dos autores do trabalho, sendo escrupulosamente garantida a sua confidencialidade. Depois de efectuada a correspondência entre as diferentes fases do estudo a sua identificação será apagada e já não será possível ter acesso a dados pessoais.</p> <p>Desde já agradecemos a sua disponibilidade e imprescindível colaboração.</p> <p>A responsável pelo trabalho,</p> <p>Maria João Martins</p>
<p>Nome: _____</p> <p>Ano de Escolaridade que lecciona (actualmente no estágio): _____</p> <p>Escola de Formação Inicial: _____</p> <p>Tem experiência anterior de leccionação? Sim: ____ Não: ____  <i>(Por favor, coloque uma cruz na opção correspondente à sua situação)</i></p> <p>Se respondeu <u>Sim</u> à questão anterior, refira o(s) estabelecimento(s) de ensino/clube/associação em que leccionou:          _____</p>
<p><b>Indicações para a resposta ao questionário:</b></p> <p>Este questionário é constituído por um conjunto amplo de questões fechadas, portanto de resposta rápida. Na sua resposta a cada questão, <b>assinale apenas um dos níveis da escala</b>, destacando-o através de uma cruz.</p> <p><b>Apenas a resposta a todas as questões colocadas permitirá obter uma informação completa sobre o assunto em estudo, pelo que lhe pedimos mais essa atenção.</b></p>



Considere as afirmações que se seguem e indique o grau de dificuldade/facilidade que tem sentido na implementação das situações que lhes correspondem.

Na resposta a essas questões, solicitamos-lhe que se reporte ao seu sentimento de dificuldade/facilidade, considerando apenas as aulas de Educação Física que lecciona no seu estágio.

Para assinalar a sua resposta coloque uma cruz (X) no quadrado correspondente. Para o efeito utilize a seguinte escala:

**Escala de dificuldade**

- 1 = Sempre Fácil  
 2 = A maior parte das vezes **Fácil**  
 3 = A maior parte das vezes **Difícil**  
 4 = Sempre Difícil

		1	2	3	4
		Sempre Fácil	A maior parte das vezes <b>Fácil</b>	A maior parte das vezes <b>Difícil</b>	Sempre Difícil
1	Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Durante o período de apresentação da matéria, realizar perguntas aos alunos garantindo a sua participação voluntária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudam nas diferentes actividades da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Interpelar os alunos no período de avaliação final da aula garantindo a sua participação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Apresentar a matéria garantindo que os alunos conheçam os seus pontos mais importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Apresentar a matéria garantindo que os alunos visualizem as situações de aprendizagem a realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Apresentar a matéria garantindo que os alunos fiquem sem dúvidas sobre as actividades a realizar na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Apresentar a matéria garantindo que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objectivos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Organizar a aula garantindo uma rápida montagem ou desmontagem do material pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		1	2	3	4
		Sempre Fácil	A maior parte das vezes Fácil	A maior parte das vezes Difícil	Sempre Difícil
13	Organizar a aula garantindo uma correcta montagem e desmontagem de material pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Organizar os alunos garantindo que as mudanças de actividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Deslocar-me e posicionar-me garantindo o controlo da actividade de toda a turma durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Informar os alunos sobre a forma como realizam a actividade de aprendizagem garantindo que percebam o que fazem bem e o que fazem mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Informar os alunos sobre a forma como realizam a actividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha uma informação actualizada sobre como está a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo-o, individualmente ou em grupo, consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Informar os alunos sobre a forma como realizam as suas acções de aprendizagem de forma a que as relacionem com os efeitos alcançados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Informar os alunos sobre a forma como realizam a actividade de aprendizagem garantindo que percebam como devem realizar a actividade após terem cometido um erro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Intervir de forma a que, depois de corrigidos, os alunos não continuem a cometer os erros que lhes foram identificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Questionar os alunos durante a sua actividade de aprendizagem garantindo que sejam capazes de identificar, por eles próprios, aspectos relacionados com a mesma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Questionar os alunos sobre a actividade de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Questionar os alunos durante a sua actividade de aprendizagem garantindo que cada um tenha o tempo necessário para responder às perguntas que lhe são colocadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Organizar as actividades da aula garantindo a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela actividade física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Realizar a informação final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		1	2	3	4
		Sempre Fácil	A maior parte das vezes Fácil	A maior parte das vezes Difícil	Sempre Difícil
30	Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Organizar a aula garantindo uma prática motora motivadora para todos os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Intervir de forma a garantir um registo de presenças rápido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de actividade no decurso da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos identifiquem os aspectos mais importantes da actividade de aprendizagem desenvolvida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Intervir garantindo que os alunos se sintam reconhecidos pela forma adequada como realizam as tarefas de organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam da aula com a ideia clara dos objectivos que eram pretendidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saiam com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestaram na aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu considero as suas opiniões e sentimentos pessoais relativamente à actividade na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Interagir com os alunos garantindo que estes manifestem as suas opiniões sobre a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Intervir garantindo o controlo das várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da actividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Informar sobre as actividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo despendido nestes períodos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Combinar as regras de conduta para as aulas garantindo o respeito quer pelas opiniões e ideias dos alunos quer pelas minhas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		1	2	3	4
		Sempre Fácil	A maior parte das vezes Fácil	A maior parte das vezes Difícil	Sempre Difícil
47	Intervir garantindo que os alunos respeitem as regras de conduta combinadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que reconheçam as consequências da adopção desses comportamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Intervir durante a aula garantindo que os alunos tenham presente as regras de conduta combinadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adoptam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas, quando aliciados pelos colegas a fazê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Interagir com os alunos garantindo a sua confiança em mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Interagir com os alunos garantindo que eles sintam que eu me interesso por eles e acredito que são capazes de aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu os trato todos do mesmo modo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Interagir com os alunos garantindo que sintam que estou atento aos seus interesses pessoais sobre assuntos exteriores às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Interagir com os alunos garantindo que sintam que aprendem coisas importantes para eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da actividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Interagir com os alunos garantindo que não me vejam como um "juiz" permanente da sua actividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos garantindo que não voltem a adoptar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Interagir com os alunos mais fracos garantindo a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Interagir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela sua colaboração!

## Anexo H - Validação da Escala de Autoeficácia Específica

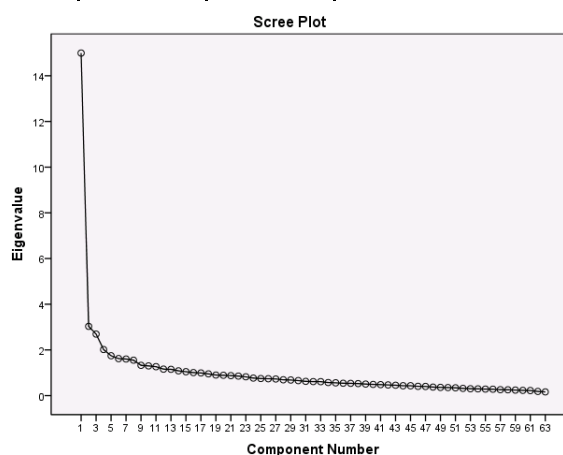
KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,903
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8519,921
	Df	1953
	Sig.	,000

Communalities	Initial	Extraction
AEE1A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,605
AEE2A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,625
AEE3A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,523
AEE4A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	1	0,617
AEE5A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,65
AEE6A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,581
AEE7A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,6
AEE8A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,533
AEE9A- Clima: relação aluno/matéria	1	0,687
AEE10A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,655
AEE11A- Clima: relação al/al	1	0,558
AEE12A- Organização:espaços e equipamentos	1	0,785
AEE13A- Organização:espaços e equipamentos	1	0,82
AEE14A- Organização: alunos	1	0,5
AEE15A- Organização: alunos	1	0,624
AEE16A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,526
AEE17A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,606
AEE18A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,578
AEE19A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,579
AEE20A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,655
AEE21A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,628
AEE22A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,613
AEE23A-Disciplina:remediação	1	0,631
AEE24A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,559
AEE25A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,683
AEE26A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,701
AEE27A- Organização: tempo	1	0,593
AEE28A-Disciplina:remediação	1	0,647
AEE29A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	1	0,599
AEE30A- Organização: alunos	1	0,591
AEE31A- Clima: relação aluno/matéria	1	0,549
AEE32A- Organização: alunos	1	0,689
AEE33A- Organização: tempo	1	0,66
AEE34A- Organização: alunos	1	0,625
AEE35A- Organização: alunos	1	0,576
AEE36A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	1	0,727
AEE37A- Organização: alunos	1	0,615
AEE38A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	1	0,703
AEE39A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	1	0,701
AEE40A- Clima: Relação al/ prof	1	0,652
AEE41A- Clima: relação aluno/matéria	1	0,669
AEE42A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,592
AEE43A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,57
AEE44A- Instrução:informação sobre as atividades	1	0,527
AEE45A- Clima: relação al/al	1	0,396
AEE46A- Disciplina: promoção	1	0,59
AEE47A- Disciplina: promoção	1	0,62
AEE48A-Disciplina:remediação	1	0,571
AEE49A- Disciplina: promoção	1	0,649
AEE50A- Disciplina: promoção	1	0,598
AEE51A- Disciplina: promoção	1	0,617
AEE52A- Disciplina: promoção	1	0,575
AEE53A- Clima: Relação al/ prof	1	0,665
AEE54A- Clima: Relação al/ prof	1	0,695
AEE55A- Clima: Relação al/ prof	1	0,66
AEE56A- Clima: Relação al/ prof	1	0,652
AEE57A- Clima: Relação al/ prof	1	0,563
AEE58A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	1	0,552
AEE59A- Organização: alunos	1	0,477
AEE60A- Clima: Relação al/ prof	1	0,599
AEE61A-Disciplina:remediação	1	0,616
AEE62A- Clima: relação aluno/matéria	1	0,592
AEE63A- Clima: relação aluno/matéria	1	0,497

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,993	23,798	23,798	14,993	23,798	23,798
2	3,033	4,814	28,612	3,033	4,814	28,612
3	2,694	4,277	32,889	2,694	4,277	32,889
4	2,016	3,2	36,089	2,016	3,2	36,089
5	1,745	2,77	38,859	1,745	2,77	38,859
6	1,621	2,573	41,432	1,621	2,573	41,432
7	1,601	2,542	43,973	1,601	2,542	43,973
8	1,55	2,461	46,435	1,55	2,461	46,435
9	1,325	2,103	48,538	1,325	2,103	48,538
10	1,3	2,063	50,601	1,3	2,063	50,601
11	1,266	2,01	52,611	1,266	2,01	52,611
12	1,158	1,838	54,449	1,158	1,838	54,449
13	1,151	1,827	56,276	1,151	1,827	56,276
14	1,084	1,721	57,997	1,084	1,721	57,997
15	1,047	1,661	59,659	1,047	1,661	59,659
16	1,007	1,598	61,257	1,007	1,598	61,257
17	0,992	1,575	62,831			
18	0,951	1,509	64,341			
19	0,899	1,427	65,768			
20	0,889	1,411	67,179			
21	0,874	1,388	68,567			
22	0,855	1,357	69,924			
23	0,822	1,305	71,229			
24	0,766	1,216	72,446			
25	0,748	1,187	73,633			
26	0,739	1,174	74,806			
27	0,728	1,155	75,962			
28	0,693	1,099	77,061			
29	0,682	1,083	78,144			
30	0,657	1,043	79,187			
31	0,623	0,989	80,177			
32	0,614	0,974	81,151			
33	0,611	0,97	82,121			
34	0,572	0,908	83,029			
35	0,559	0,887	83,916			
36	0,543	0,862	84,779			
37	0,537	0,852	85,631			
38	0,525	0,833	86,464			
39	0,506	0,803	87,267			
40	0,49	0,778	88,046			
41	0,481	0,764	88,809			
42	0,468	0,743	89,552			
43	0,453	0,72	90,272			
44	0,431	0,685	90,957			
45	0,431	0,684	91,641			
46	0,406	0,644	92,285			
47	0,4	0,636	92,921			
48	0,373	0,593	93,514			
49	0,36	0,571	94,085			
50	0,351	0,558	94,643			
51	0,341	0,542	95,185			
52	0,318	0,504	95,689			
53	0,302	0,48	96,169			
54	0,295	0,469	96,637			
55	0,287	0,456	97,093			
56	0,28	0,444	97,538			
57	0,259	0,411	97,949			
58	0,254	0,403	98,352			
59	0,243	0,385	98,737			
60	0,229	0,363	99,1			
61	0,222	0,352	99,453			
62	0,182	0,289	99,742			
63	0,163	0,258	100			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



	Component Matriz															
	Component															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
AEE50A- Disciplina: promoção	.643	-.369	-.034	-.137	.018	.064	-.026	-.019	-.108	-.046	-.032	-.007	-.042	-.040	-.040	-.054
AEE34A- Organização: alunos	.630	-.037	-.221	.125	-.026	-.020	.002	-.191	.204	.098	-.044	-.109	.220	.066	.032	-.074
AEE54A- Clima: Relação al/ prof	.596	-.116	.300	.081	-.252	-.119	-.043	-.098	-.064	-.319	-.083	.049	-.087	.070	-.087	.078
AEE43A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.596	-.028	-.146	-.132	.089	-.089	.084	-.236	.136	.080	-.049	.095	-.134	-.197	-.050	.036
AEE58A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.589	.109	.238	-.018	.060	-.006	.020	-.173	-.069	-.123	-.016	.136	.170	.002	-.058	-.177
AEE46A- Disciplina: promoção	.581	-.267	.082	.008	-.071	.125	-.101	.177	-.165	.142	-.040	-.203	.012	-.042	-.116	-.087
AEE38A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.579	.389	-.084	.018	-.056	-.262	-.303	.101	-.099	.047	.113	-.019	-.044	.026	.047	-.076
AEE39A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.567	.411	-.079	-.114	.000	-.260	-.214	.118	-.110	-.081	.116	-.124	-.001	-.126	.002	-.023
AEE36A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.561	.357	-.028	.082	.057	-.337	-.325	.109	.073	-.009	.072	-.048	.137	-.017	.102	-.021
AEE53A- Clima: Relação al/ prof	.559	-.163	.263	.124	-.193	-.204	-.081	.080	-.120	-.160	-.148	.008	-.101	-.054	-.221	.161
AEE47A- Disciplina: promoção	.558	-.393	-.091	-.102	.193	-.209	-.047	-.018	.011	-.088	.147	.011	-.129	-.049	.054	
AEE42A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.554	-.179	-.040	-.166	.213	-.060	.174	-.081	.053	-.012	.034	-.017	-.044	.044	-.355	-.061
AEE35A- Organização: alunos	.553	-.215	-.115	.214	.203	-.234	.122	.001	.062	-.001	-.176	-.093	-.029	.063	.041	-.063
AEE59A- Organização: alunos	.537	.205	.008	-.024	.096	-.171	.115	-.051	-.079	-.056	-.221	-.167	-.024	.049	.035	-.022
AEE51A- Disciplina: promoção	.535	-.230	.180	-.183	.041	.004	-.113	.095	.080	.065	-.295	-.061	.025	-.026	.224	.191
AEE18A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.532	.240	.033	-.216	-.235	.131	.184	.140	.078	.013	-.071	.027	-.077	-.209	.019	-.039
AEE63A- Clima: relação aluno/matéria	.525	.209	.088	-.105	-.035	.049	.013	-.111	-.158	.227	-.071	.167	.118	-.028	.024	-.132
AEE55A- Clima: Relação al/ prof	.525	-.168	.400	.021	-.169	-.202	.058	-.088	-.050	-.260	-.057	.112	-.087	.075	.090	.086
AEE49A- Disciplina: promoção	.525	-.465	.102	-.035	-.128	-.036	-.290	.104	.047	.039	.009	.129	-.071	.064	-.057	.014
AEE44A- Instrução:informação sobre as atividades	.521	.064	-.301	.039	.044	-.090	.250	-.020	.034	.065	.007	-.135	-.214	-.001	.105	-.075
AEE14A- Instrução:informação sobre as atividades	.518	-.113	-.321	.212	-.063	.150	-.027	-.166	.020	.094	-.047	.031	-.225	.109	.064	-.208
AEE10A- Instrução:informação sobre as atividades	.509	.211	-.010	.152	-.061	.304	-.122	-.031	-.135	-.302	-.062	-.173	.112	-.091	.174	.147
AEE37A- Organização: alunos	.494	.209	.100	-.146	.128	.018	-.088	.119	.226	.100	-.118	.120	-.223	.118	.270	.176
AEE17A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.490	.097	-.022	-.016	-.347	-.009	.229	.193	.197	-.065	.000	.039	-.236	-.147	.022	.150
AEE30A- Organização: alunos	.488	-.144	-.257	.208	-.138	-.071	-.084	-.148	.096	.092	-.133	-.006	.210	-.016	-.031	-.298
AEE16A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.488	.077	-.100	-.164	-.092	-.251	.191	.010	-.033	-.115	-.054	-.128	.013	.187	-.257	.040
AEE15A- Organização: alunos	.487	-.101	-.257	.059	-.016	-.061	.246	.037	.143	-.108	-.290	-.187	.204	.198	.100	.014
AEE27A- Organização: tempo	.486	.261	-.050	.138	-.061	-.258	-.275	.091	-.236	-.059	.030	.111	-.083	-.109	.046	-.158
AEE31A - Clima: relação aluno/matéria	.483	-.114	-.112	-.188	.142	-.200	.236	-.247	.126	.023	-.028	.103	-.120	-.181	.024	.129
AEE56A- Clima: Relação al/ prof	.480	-.130	.397	.055	-.069	-.156	.176	-.058	-.178	-.242	.235	.130	-.045	.037	.062	-.107
AEE19A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.478	.256	.024	-.035	-.019	.045	.108	.166	.056	.074	-.145	.049	.143	-.325	-.191	.056
AEE5A- Instrução:informação sobre as atividades	.477	.094	-.102	.334	-.192	.122	-.173	-.077	-.057	.307	-.076	-.194	-.195	.129	.018	.092
AEE12A- Organização:espaços e equipamentos	.476	-.106	-.293	.249	.161	.009	.195	.328	-.430	.149	.027	.098	.079	-.003	.055	.036
AEE6A- Instrução:informação sobre as atividades	.476	.147	-.001	.089	.040	.180	-.056	-.301	-.038	.065	.111	-.358	-.056	-.060	-.103	.185
AEE9A- Clima: relação aluno/matéria	.475	.201	-.072	-.096	-.047	.317	-.043	-.279	-.126	-.228	.216	-.119	.075	-.099	.222	.178
AEE24A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.474	.263	-.099	-.060	.157	.216	-.223	-.068	.092	-.093	-.047	.147	-.047	.277	.051	.060
AEE20A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.474	.370	.160	-.035	-.225	.215	.119	.093	.090	.017	-.163	-.058	.275	-.157	.074	-.051
AEE7A- Instrução:informação sobre as atividades	.472	.006	-.001	.249	-.005	.033	-.030	-.372	-.052	.205	.103	-.028	-.110	-.224	-.221	.089
AEE52A- Disciplina: promoção	.471	-.331	-.189	-.242	-.011	.089	-.191	.133	-.081	.032	-.098	.045	-.163	-.132	-.075	.140
AEE61A-Disciplina:remediação	.468	-.342	-.137	-.339	.075	.068	-.241	.003	-.084	.170	.123	.020	-.095	-.013	.124	-.042
AEE45A- Clima: relação al/al	.465	-.025	.034	-.055	.169	-.043	.224	.208	.141	-.002	.099	.022	-.083	.021	.054	-.100
AEE4A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.459	.254	-.040	.296	.058	-.097	-.089	.155	.276	-.064	-.026	.206	-.088	-.180	-.074	-.196
AEE23A-Disciplina:remediação	.457	-.207	-.117	-.184	.080	.271	-.077	.032	.153	-.282	.157	-.095	.090	.045	-.009	-.313
AEE13A- Organização:espaços e equipamentos	.455	-.119	-.289	.208	.192	.089	.207	.363	-.442	-.024	.046	.133	.152	.024	.026	.111
AEE25A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.453	.364	-.245	-.137	.209	.194	-.050	-.009	-.124	-.277	-.096	.175	.030	.156	-.123	-.100
AEE21A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.451	.224	.079	-.146	-.373	.132	.091	.227	.146	.153	.091	-.168	.049	.209	-.042	-.035
AEE48A-Disciplina:remediação	.445	-.385	-.004	-.240	-.100	.074	-.283	.166	.104	-.106	.013	-.035	.114	.091	.001	.001
AEE14A- Organização: alunos	.434	-.036	-.011	.136	-.331	.014	.225	.068	-.033	.170	.116	.051	.224	.080	-.076	.139
AEE8A- Instrução:informação sobre as atividades	.429	.084	.234	.152	-.052	.260	.222	-.157	.011	-.065	.241	.060	-.169	.062	-.133	.059
AEE11A- Clima: relação al/al	.421	-.221	.233	.277	-.078	.280	.162	-.010	.067	-.120	.040	.144	-.015	.081	.194	-.059
AEE22A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.401	.042	-.120	-.309	-.243	-.083	.077	.056	.093	.005	.398	-.026	.007	.257	-.177	-.019
AEE62A- Clima: relação aluno/matéria	.388	.111	.051	-.301	-.180	-.003	.075	-.070	-.167	.361	.092	.285	.098	.064	.143	-.107
AEE2A- Instrução:informação sobre as atividades	.381	.194	.117	.355	.083	.097	-.132	.142	.302	.122	.187	.250	-.064	.149	-.052	.126
AEE57A- Clima: Relação al/ prof	.312	-.029	.524	.009	.169	.096	-.023	-.302	-.007	.114	.020	.117	.124	.104	-.062	-.061
AEE41A- Clima: relação aluno/matéria	.359	-.022	.502	.018	.316	.128	-.010	.162	.058	.135	-.204	-.161	-.108	.127	-.089	-.142
AEE40A- Clima: Relação al/ prof	.433	.095	.489	.083	.164	.202	.047	.048	-.124	.106	-.119	-.194	-.065	-.079	-.107	-.194
AEE60A- Clima: Relação al/ prof	.414	-.013	.442	-.140	.039	-.127	.147	-.142	-.104	.253	.060	.076	.029	.121	.207	.108
AEE3A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.412	-.139	-.035	.430	.130	.018	.118	.118	.202	-.077	.071	.141	.003	-.136	.109	.033
AEE26A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	.344	.373	-.034	-.171	.471	.137	.000	.078	-.032	-.016	-.053	.101	-.053	.163	-.231	.264
AEE28A-Disciplina:remediação	.299	-.091	.153	-.182	.265	.037	.134	.167	.030	-.043	.368	-.220	-.200	-.275	.203	-.178
AEE33A- Organização: tempo	.343	-.178	.292	.269	.157	-.162	-.132	.178	.065	.069	.346	-.270	.151	.059	-.047	.149
AEE32A- Organização: alunos	.427	-.203	-.028	-.017	.249	-.067	-.081	-.065	.247	.027	.156	.082	.466	-.193	-.049	.192

Rotated Component Matrixa																
Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
AE49A- Disciplina: promoção	.713	.123	.119	.196	-.039	-.011	.186	-.031	.062	.083	-.075	.028	.121	-.046	.041	.014
AE52A- Disciplina: promoção	.680	.087	.056	.057	.164	-.026	-.044	.133	.123	.143	-.008	-.020	-.009	.068	-.020	-.104
AE47A- Disciplina: promoção	.666	.098	.004	.174	.127	.013	.152	.014	.196	.113	.126	.085	-.055	-.077	.072	.094
AE61A- Disciplina: remediação	.665	.115	.111	-.042	-.062	.016	-.049	.066	.074	.052	.046	.254	.063	.237	.014	-.038
AE48A- Disciplina: remediação	.655	.084	.057	.140	.025	.074	.034	.019	-.159	-.031	.111	-.017	.201	.021	.148	.051
AE50A- Disciplina: promoção	.578	.257	.035	.263	.090	.126	-.008	.074	.144	.163	.077	.101	.047	.141	.032	.107
AE46A- Disciplina: promoção	.498	.107	.124	.130	.138	.379	-.006	-.097	.156	.250	.078	.024	.165	.039	.009	.058
AE51A- Disciplina: promoção	.484	.275	.053	.187	.204	.260	.046	.023	-.110	-.016	.142	.138	-.079	-.002	.119	-.293
AE23A- Disciplina: remediação	.429	.180	.011	.044	.033	.092	.102	.160	-.076	-.041	.256	-.053	.184	.287	.057	.415
AE15A- Organização: alunos	.152	.667	-.007	.081	.165	.057	.076	.047	-.099	.164	.159	-.071	.152	-.128	.055	.045
AE27A- Organização: tempo	.164	.617	.170	.108	-.120	-.100	-.079	.103	.089	.066	.133	.179	.053	.149	.075	-.103
AE35A- Organização: alunos	.216	.582	.145	.191	-.012	.174	.182	.014	.098	.203	-.079	-.047	-.053	.054	.068	.013
AE34A- Organização: alunos	.241	.526	.193	.004	.102	.069	.216	-.001	.209	.023	.185	.129	.162	-.095	.183	.166
AE44A- Instrução: informação sobre as atividades	.096	.508	.174	.007	.158	-.022	.122	.072	.225	.174	.040	.041	.127	.233	-.170	-.024
AE31A- Clima: relação aluno/material	.190	.440	.009	.189	.210	-.140	.001	.150	.234	-.017	-.068	.203	-.078	.201	.216	-.063
AE59A- Organização: alunos	.013	.439	.297	.202	.195	.216	-.063	.183	.077	.084	.104	.063	.021	.027	-.040	-.047
AE30A- Organização: alunos	.291	.418	.226	.008	.078	.031	.183	-.163	.155	.068	.034	.096	.036	-.191	.052	.366
AE16A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.090	.378	.185	.277	.184	.022	-.162	.222	.093	.087	-.081	-.034	.357	-.027	.026	.030
AE43A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.288	.378	.139	.125	.260	-.058	.093	.188	.349	-.051	-.038	.182	-.056	.158	.083	.003
AE1A- Instrução: informação sobre as atividades	.327	.371	.113	-.005	-.031	.005	.305	.035	.305	.113	.118	.099	.048	-.012	-.296	.184
AE42A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.292	.326	-.010	.206	.104	.163	-.030	.308	.260	.077	-.180	.030	.175	.178	.162	.168
AE38A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.120	.120	.743	.083	.106	.047	.104	.133	.088	.081	.085	.130	.182	.030	-.033	-.037
AE36A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.075	.204	.738	.076	.100	.082	.181	.095	-.018	.013	.106	.061	.099	.009	.207	-.053
AE39A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.089	.125	.703	.101	.234	.029	-.057	.177	.079	.073	.135	.026	.150	.156	.063	-.032
AE29A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.097	.082	.648	.232	.044	-.024	.069	.054	.178	.099	.073	.147	-.088	-.007	-.097	.111
AE55A- Clima: Relação al/ prof	.195	.166	.099	.721	.073	.113	.099	-.013	-.011	-.032	.083	.135	.036	.034	.018	-.091
AE54A- Clima: Relação al/ prof	.261	.135	.172	.700	.122	.118	.089	.042	.108	-.024	.140	-.005	.105	-.085	-.017	.017
AE56A- Clima: Relação al/ prof	.061	.054	.105	.668	-.016	.119	.096	-.031	.033	.126	.066	.214	.107	.267	.043	.108
AE53A- Clima: Relação al/ prof	.314	.078	.221	.596	.188	.186	.039	-.011	.161	.119	-.049	-.111	.057	-.126	.049	-.095
AE58A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.095	.162	.225	.376	.156	.226	.080	.200	.086	.022	.145	.286	.010	.031	.143	.266
AE19A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.123	.069	.193	.025	.633	.123	-.026	.196	.096	.096	.004	.096	.048	.038	.187	.020
AE18A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.146	.112	.147	.122	.611	.059	.077	.093	.066	.023	.138	.160	.175	.150	-.115	-.002
AE20A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	-.036	.101	.175	.066	.588	.231	.111	.011	-.032	.023	.346	.189	.137	-.084	.071	.088
AE17A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.143	.159	.088	.262	.513	-.107	.251	-.019	.117	.042	.051	-.042	.247	.125	-.138	-.174
AE41A- Clima: relação aluno/material	.117	.073	.011	.147	.062	.746	.130	.162	-.030	-.024	-.060	.054	-.012	.113	.002	-.067
AE40A- Clima: Relação al/ prof	.037	-.006	.092	.205	.197	.691	.044	.057	.161	.068	.103	.111	-.032	.139	-.034	.068
AE57A- Clima: Relação al/ prof	.027	-.023	-.043	.309	-.078	.422	.097	.126	.151	-.143	.065	.390	-.041	-.014	.215	.084
AE2A- Instrução: informação sobre as atividades	.018	-.059	.198	.065	.022	.139	.660	.198	.138	.044	.009	.055	.169	-.053	.127	-.103
AE3A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.097	.222	.037	.170	.085	.026	.536	-.053	.103	.244	.060	-.089	-.100	.127	.163	.037
AE4A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	.029	.126	.415	.094	.289	.067	.508	.115	.089	.023	-.090	-.076	-.064	.057	.020	.174
AE11A- Clima: relação al/al	.164	.107	-.186	.359	.038	.177	.436	-.071	.022	.138	.266	.138	.024	.073	-.046	.103
AE26A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	-.014	.053	.134	-.052	.111	.185	.035	.744	.103	.134	.033	.031	.043	.034	.126	-.164
AE25A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.083	.151	.260	.032	.152	-.005	.036	.638	-.007	.146	.222	.055	.032	-.021	-.099	.262
AE24A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.192	.140	.231	.009	.005	.071	.259	.511	.022	-.053	.278	.138	.087	-.078	-.056	-.002
AE7A- Instrução: informação sobre as atividades	.126	.114	.154	.141	.075	.097	.129	-.005	.680	.044	.062	.115	-.034	-.019	.104	.045
AE6A- Instrução: informação sobre as atividades	.085	.174	.156	.039	.054	.215	-.022	.110	.530	-.024	.374	-.014	.140	.047	.089	-.072
AE8A- Instrução: informação sobre as atividades	.049	.152	-.049	.100	.087	-.122	.255	.234	.421	.177	.203	.023	.245	.113	-.109	.132
AE5A- Instrução: informação sobre as atividades	.196	.192	.262	-.034	.011	.220	.245	-.082	.413	.120	.203	.050	.170	-.230	-.227	-.169
AE13A- Organização: espaços e equipamentos	.191	.160	.070	.071	.050	-.004	.092	.165	-.001	.831	.103	.021	.021	.051	.057	.029
AE12A- Organização: espaços e equipamentos	.186	.217	.146	.009	.048	.044	.114	.054	.080	.802	.012	.097	.013	.054	-.011	-.004
AE9A - Clima: relação aluno/material	.117	.078	.137	.122	.115	-.094	-.016	.187	.240	.020	.677	.148	.073	.168	.064	.016
AE10A- Instrução: informação sobre as atividades	.123	.098	.229	.174	.203	.112	.095	.127	.097	.152	.653	-.083	-.025	-.039	.008	.018
AE62A- Clima: relação aluno/material	.163	.034	.145	.039	.193	-.021	-.021	.040	.029	.093	-.011	.673	.191	.020	-.045	.006
AE60A- Clima: Relação al/ prof	.039	.134	.042	.331	.018	.269	.010	.002	.053	.009	.031	.535	.087	.116	.126	-.260
AE63A- Clima: relação aluno/material	.120	.118	.251	.092	.255	.177	.029	.137	.140	.108	.088	.477	.035	-.048	.001	.104
AE22A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.193	.095	.141	.117	.070	-.146	-.019	.147	.070	-.024	-.024	.137	.653	.159	.046	.073
AE21A- Instrução: acompanhamento das actividades de aprendizagem	.106	.084	.144	.029	.350	.194	.113	-.003	-.021	-.010	.151	.141	.601	-.024	-.090	-.042
AE14A- Organização: alunos	.086	.135	.003	.189	.226	-.013	.155	-.134	.159	.288	.078	.195	.385	-.163	.137	-.005
AE28A- Disciplina: remediação	.135	.041	.078	.036	.077	.191	.029	-.048	.027	.051	.085	.020	.029	.747	.056	-.015
AE45A- Clima: relação al/al	.125	.263	.068	.123	.170	.150	.225	.137	-.041	.142	-.065	.075	.150	.338	.045	.000
AE32A- Organização: alunos	.280	.193	.063	.029	.078	-.013	.163	.067	.082	.053	.073	.093	-.018	.053	.707	.064
AE33A- Organização: tempo	.110	.019	.202	.191	-.211	.344	.198	-.165	.098	.150	.043	-.119	.244	.159	.430	-.153
AE37A- Organização: alunos	.197	.200	.220	.057	.195	.142	.315	.306	-.077	-.107	.100	.214	.028	.111	-.069	-.376
Extraction Method: Principal Component Analysis.																
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.																
a. Rotation converged in 18 iterations.																



Component Transformation Matrix																
Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	0,43	0,401	0,341	0,325	0,277	0,209	0,224	0,194	0,234	0,187	0,199	0,199	0,186	0,109	0,089	0,036
2	-0,62	-0,12	0,489	-0,19	0,32	0,015	0,029	0,355	0,031	-0,11	0,196	0,099	0,095	-0,07	-0,14	-0,06
3	-0,17	-0,37	-0,09	0,521	0,03	0,598	0,028	-0,13	-0,12	-0,26	-0,02	0,207	-0,05	0,081	0,144	-0,16
4	-0,31	0,045	0,09	0,106	-0,23	0,129	0,572	-0,31	0,271	0,327	0,072	-0,29	-0,18	-0,28	-0,02	0,085
5	-0,09	0,166	-0,02	-0,24	-0,32	0,309	0,038	0,508	-0,02	0,142	-0,13	-0,05	-0,43	0,36	0,315	-0,03
6	0,178	-0,33	-0,49	-0,29	0,149	0,217	0,195	0,213	0,118	0,063	0,544	0,024	0,018	-0,02	-0,19	0,187
7	-0,47	0,375	-0,54	0,169	0,314	-0,06	-0,04	-0,02	0,043	0,301	-0,13	0,116	0,159	0,261	-0,06	0,027
8	0,136	-0,24	0,125	-0,14	0,273	0,164	0,179	-0,04	-0,54	0,454	-0,22	-0,32	0,223	0,139	-0,05	-0,19
9	0,01	0,231	-0,15	-0,19	0,201	-0,05	0,543	-0,01	-0,1	-0,62	-0,13	-0,2	0,154	0,06	0,257	-0,03
10	0,059	-0,01	-0	-0,52	0,026	0,264	0,061	-0,26	0,301	0,09	-0,34	0,515	0,112	-0,14	0,014	-0,28
11	-0,09	-0,35	0,099	-0	-0,33	-0,26	0,147	-0,09	0,213	0,075	0,09	0,1	0,466	0,545	0,258	0,087
12	0,068	-0,28	-0,07	0,209	0,074	-0,41	0,407	0,302	-0,14	0,114	-0,31	0,447	-0,26	-0,16	0	0,13
13	-0,1	0,063	-0,01	-0,12	0,067	0,016	-0,14	-0,13	-0,31	0,168	0,234	0,185	0,085	-0,34	0,698	0,326
14	-0,06	0,21	-0,11	0,073	-0,54	0,136	0,091	0,315	-0,28	-0,01	-0,01	0,122	0,516	-0,32	-0,23	-0,07
15	-0,03	0,225	0,069	-0,08	-0,13	-0,15	0,183	-0,31	-0,42	-0,01	0,46	0,341	-0,27	0,257	-0,16	-0,32
16	0,02	-0,09	-0,18	0,119	0,043	-0,24	-0,03	0,194	0,189	0,109	0,191	-0,15	0,031	-0,23	0,335	-0,76
Extraction Method: Principal Component Analysis.																

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,946	63

## Anexos

Item-Total Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AEE1A- Instrução:informação sobre as atividades	136,56	331,910	,486	,945
AEE2A- Instrução:informação sobre as atividades	136,75	333,341	,364	,946
AEE3A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,92	333,218	,392	,946
AEE4A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	136,70	332,080	,435	,945
AEE5A- Instrução:informação sobre as atividades	136,65	332,046	,446	,945
AEE6A- Instrução:informação sobre as atividades	136,37	331,483	,451	,945
AEE7A- Instrução:informação sobre as atividades	136,56	331,708	,446	,945
AEE8A- Instrução:informação sobre as atividades	136,37	333,140	,405	,946
AEE9A - Clima: relação aluno/matéria	136,24	332,239	,450	,945
AEE10A- Instrução:informação sobre as atividades	136,30	331,091	,479	,945
AEE11A- Clima: relação al/al	136,94	332,840	,400	,946
AEE12A- Organização:espaços e equipamentos	136,65	330,123	,453	,945
AEE13A- Organização:espaços e equipamentos	136,62	331,123	,432	,945
AEE14A- Organização: alunos	136,79	334,360	,409	,945
AEE15A- Organização: alunos	136,51	331,203	,454	,945
AEE16A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,76	330,685	,458	,945
AEE17A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,62	332,561	,458	,945
AEE18A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,36	330,881	,503	,945
AEE19A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,55	332,242	,454	,945
AEE20A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,44	332,484	,448	,945
AEE21A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,63	333,648	,424	,945
AEE22A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,42	333,713	,375	,946
AEE23A-Disciplina:remediação	136,59	330,976	,432	,945
AEE24A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,48	331,132	,451	,945
AEE25A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,27	331,836	,428	,945
AEE26A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,29	333,779	,331	,946
AEE27A- Organização: tempo	136,60	331,695	,457	,945
AEE28A-Disciplina:remediação	136,50	333,700	,286	,946
AEE29A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	136,68	330,149	,456	,945
AEE30A- Organização: alunos	136,79	331,551	,454	,945
AEE31A - Clima: relação aluno/matéria	136,60	331,311	,454	,945
AEE32A- Organização: alunos	136,47	330,492	,406	,946
AEE33A- Organização: tempo	137,09	333,933	,330	,946
AEE34A- Organização: alunos	136,52	328,552	,600	,945
AEE35A- Organização: alunos	136,59	329,254	,522	,945
AEE36A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	136,52	328,327	,536	,945
AEE37A- Organização: alunos	136,64	332,456	,472	,945
AEE38A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	136,44	328,886	,551	,945
AEE39A- Instrução: avaliação final das actividades de aprendizagem	136,40	329,270	,540	,945
AEE40A- Clima: Relação al/ prof	136,72	332,605	,416	,945
AEE41A- Clima: relação aluno/matéria	136,78	333,944	,348	,946
AEE42A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,40	329,714	,529	,945
AEE43A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,49	329,612	,565	,945
AEE44A- Instrução:informação sobre as actividades	136,54	331,290	,492	,945
AEE45A- Clima: relação al/al	136,56	331,756	,446	,945
AEE46A- Disciplina: promoção	136,76	330,018	,553	,945
AEE47A- Disciplina: promoção	136,75	331,199	,527	,945
AEE48A-Disciplina:remediação	136,72	332,445	,416	,945
AEE49A- Disciplina: promoção	136,80	331,940	,493	,945
AEE50A- Disciplina: promoção	136,81	328,055	,614	,945
AEE51A- Disciplina: promoção	136,83	331,387	,508	,945
AEE52A- Disciplina: promoção	136,53	331,966	,440	,945
AEE53A- Clima: Relação al/ prof	136,97	329,724	,526	,945
AEE54A- Clima: Relação al/ prof	136,99	329,597	,562	,945
AEE55A- Clima: Relação al/ prof	137,05	332,388	,497	,945
AEE56A- Clima: Relação al/ prof	136,97	331,576	,460	,945
AEE57A- Clima: Relação al/ prof	136,73	334,531	,297	,946
AEE58A- Instrução:acompanhamento das actividades de aprendizagem	136,64	329,544	,567	,945
AEE59A- Organização: alunos	136,61	331,741	,509	,945
AEE60A- Clima: Relação al/ prof	136,62	332,449	,394	,946
AEE61A-Disciplina:remediação	136,56	330,963	,443	,945
AEE62A- Clima: relação aluno/matéria	136,50	333,209	,361	,946
AEE63A- Clima: relação aluno/matéria	136,50	331,635	,499	,945

## **Anexo I - Estatística Descritiva da Alteração da Autoeficácia Específica entre o 1.º e 2.º Momento**

Statistics		
N	Valid	263
	Missing	94
Mean		,1206
Std. Error of Mean		,01518
Std. Deviation		,24625
Minimum		-,75
Maximum		1,05
Percentiles	20	-,0635
	80	,3175

## Anexo J - Comparação da Alteração da Autoeficácia Específica entre o 1.º e o 2.º Momento

Comparação da alteração da autoeficácia específica entre o 1.º e o 2.º momento e o género, o nível de lecionação, a experiência anterior de ensino, instituição do ensino superior.

### Comparação da alteração da autoeficácia específica entre o 1.º e o 2.º momento e o género

Case Processing Summary						
Género	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Feminino	84	79,2%	22	20,8%	106	100,0%
Masculino	179	71,3%	72	28,7%	251	100,0%

Tests of Normality						
Género	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Feminino	,052	84	,200*	,993	84	,954
Masculino	,063	179	,079	,978	179	,005

a. Lilliefors Significance Correction  
\*. This is a lower bound of the true significance.

Group Statistics				
Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Feminino	84	,1079	,23361	,02549
Masculino	179	,1266	,25239	,01886

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,002	,968	-,573	261	,567	-,01869	,03261	-,08290	,04553
Equal variances not assumed			-,589	174,426	,556	-,01869	,03171	-,08127	,04390

### Comparação da alteração da autoeficácia específica entre o 1.º e o 2.º momento e nível de lecionação

Case Processing Summary						
Nível de lecionação	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
3.º ciclo	154	73,7%	55	26,3%	209	100,0%
Secundário	109	73,6%	39	26,4%	148	100,0%

Tests of Normality						
Nível de lecionação	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
3.º ciclo	,048	154	,200*	,991	154	,437
Secundário	,093	109	,023	,965	109	,006

a. Lilliefors Significance Correction  
 \*. This is a lower bound of the true significance.

Descriptives					Statistic	Std. Error
Nível de lecionação						
3.º ciclo	Mean				,1095	,01982
	95% Confidence Interval for Mean			Lower Bound	,0703	
				Upper Bound	,1486	
	5% Trimmed Mean				,1088	
	Median				,1032	
	Variance				,060	
	Std. Deviation				,24594	
	Minimum				-,75	
	Maximum				,84	
	Range				1,59	
	Interquartile Range				,33	
	Skewness				-,001	,195
	Kurtosis				,608	,389
Secundário	Mean				,1364	,02366
	95% Confidence Interval for Mean			Lower Bound	,0895	
				Upper Bound	,1833	
	5% Trimmed Mean				,1317	
	Median				,1587	
	Variance				,061	
	Std. Deviation				,24698	
	Minimum				-,62	
	Maximum				1,05	
	Range				1,67	
	Interquartile Range				,26	
	Skewness				,347	,231
	Kurtosis				2,112	,459

Group Statistics				
Nível de lecionação	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
3.º ciclo	154	0,1095	0,24594	0,01982
Secundário	109	0,1364	0,24698	0,02366

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	0,765	0,383	-0,872	261	0,384	-0,02688	0,03084	-0,0876	0,03384
Equal variances not assumed			-0,871	232,096	0,385	-0,02688	0,03086	-0,08768	0,03392

### Comparação da alteração da autoeficácia específica entre o 1.º e o 2.º momento e a experiência anterior de ensino

Case Processing Summary						
Experiência anterior de ensino	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sim	166	71,6%	66	28,4%	232	100,0%
Não	97	77,6%	28	22,4%	125	100,0%

Tests of Normality						
Experiência anterior de ensino	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sim	,058	166	,200*	,981	166	,020
Não	,054	97	,200*	,993	97	,878

a. Lilliefors Significance Correction  
\*. This is a lower bound of the true significance.

Group Statistics				
Experiência anterior de ensino	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sim	166	,1235	,25473	,01977
Não	97	,1157	,23224	,02358

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	,282	,596	,250	261	,803	,00788	,03153	-,05420	,06996
Equal variances not assumed			,256	216,236	,798	,00788	,03077	-,05277	,06853

### Comparação da alteração da autoeficácia específica entre o 1.º e o 2.º momento e a instituição de ensino superior

Case Processing Summary						
Instituição	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
A	67	93,1%	5	6,9%	72	100,0%
B	35	72,9%	13	27,1%	48	100,0%
C	55	76,4%	17	23,6%	72	100,0%
D	66	66,7%	33	33,3%	99	100,0%
E	26	78,8%	7	21,2%	33	100,0%
F	14	42,4%	19	57,6%	33	100,0%

Tests of Normality						
Instituição	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
A	,079	67	,200*	,970	67	,105
B	,078	35	,200*	,980	35	,758
C	,095	55	,200*	,971	55	,212
D	,092	66	,200*	,980	66	,348
E	,111	26	,200*	,973	26	,709
F	,204	14	,120	,909	14	,153

a. Lilliefors Significance Correction  
 \*. This is a lower bound of the true significance.

ANOVA					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,190	7	,027	,440	,877
Within Groups	15,694	254	,062		
Total	15,885	261			

## Anexo K - Ficha de Informação de Dados sobre a Educação Física e a Turma

Escola:		
Instalações da escola para o ensino da EF:		
Interior:		
Exterior:		
Anexar rotação de instalações (roulement)		
Espaços alternativos aos tradicionais em caso de condições adversas no exterior (exemplo: chuva):		
Constituição do grupo de Educação Física e situação contratual dos elementos do grupo		
Turma:		
Professor Estagiário:		
Nº de alunos no início do ano letivo e género:		
Fluxo de alunos ao longo do ano:		
Nº de alunos no final do ano letivo e género:		
Média de idades dos alunos:		
Idade do aluno mais novo:		
Idade do aluno mais velho:		
Repetências anteriores:		
No ano anterior:	Noutros anos (em que ano e quantas):	Número total de repetências até ao início do ano letivo passado (início do teu estágio):
Número de retenções no final do ano letivo (final do ano de estágio):		
Média de classificações da turma no final do ano letivo (final do ano de estágio):		
Número de alunos com negativa a Educação Física no final do ano letivo (final do ano de estágio):		
Média de classificações da turma a Educação Física no final do ano letivo (final do ano de estágio):		
Número total de alunos com SASE:	Número de alunos no Escalão A:	Número de alunos no Escalão B:
Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais ao abrigo da lei:	Implicou plano individualizado a EF:	Não Implicou plano individualizado a EF:
Processos disciplinares dos alunos da turma ao longo do ano letivo:		

Observações:



## Anexo L - Questionário sobre as Percepções dos Alunos acerca da Disciplina de Educação Física, à sua Participação nas Aulas e à Participação da Turma

### Questionário aos Alunos sobre as Aulas de Educação Física

No seguimento do trabalho de investigação que temos vindo a realizar e no qual tem participado a tua turma e o teu professor de Educação Física, pedimos-te mais esta colaboração.

Para nos ajudares, é muito importante que digas só o que pensas e não aquilo que achas que o teu professor gostaria que respondesses. Este questionário não é nenhum teste de avaliação, pelo que não existem respostas certas ou erradas. Todas são igualmente válidas.

No questionário não tens que te identificar, as tuas respostas serão totalmente anónimas.

Mais uma vez, muito obrigado pela tua colaboração.

1. Nas questões que se seguem pedimos-te algumas informações gerais:

1.1. Que idade tens? \_\_\_\_\_ anos

1.2. É a primeira vez que estás a frequentar este ano de escolaridade?

**Sim**

**Não**

☐
☐

*(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)*

1.3. Qual foi a nota que tiveste no final do ano passado na disciplina de EF?

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

☐
☐
☐
☐
☐

*(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)*

1.4. Qual foi a nota final que obtiveste no período passado na disciplina de EF?

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

☐
☐
☐
☐
☐

*(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)*

1.5. Este ano, participas nas actividades de Desporto Escolar da tua escola?

**Sim**

**Não**

☐
☐

*(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)*

1.6. Actualmente, praticas algum desporto fora da escola?

Sim

Não

☐
☐

(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)

**Atenção!:**

- Se respondeste Não na questão anterior (1.6) passa para a questão 2 e recomeça a responder apenas a partir daí para a frente.
- Se respondeste Sim na questão anterior (1.6) responde às questões seguintes.

1.7. Qual é o desporto que praticas?

Judo

Natação

Atletismo

Ginástica

Dança

Karaté

Patinagem

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Futebol

Andebol

Râguebi

Voleibol

Ténis

Luta

Basquetebol

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

Outro desporto

☐

Qual? \_\_\_\_\_

(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)

1.8. Em que local costumavas praticar esse desporto?

Clube Desportivo

Associação ou Grupo Recreativo

Rua/Jardim

☐
☐
☐

Outro local

☐

Qual? \_\_\_\_\_

(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)

1.9. Aproximadamente quantas horas por semana praticas esse desporto? \_\_\_\_\_ horas

1.10. Costumas participar em campeonatos oficiais desse desporto?

Sim

Não

☐
☐

(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)

2. Seguidamente vamos perguntar a tua opinião relativamente a alguns aspectos relacionados com a Educação Física e com a tua participação nas aulas da disciplina este ano. As respostas são simples de dar: lê o que diz cada frase e assinala com um círculo a opção que melhor corresponde à tua opinião, como se exemplifica a seguir:

Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
5	4	3	2	1

Como pudeste observar **Muitíssimo** corresponde ao valor máximo (5) e **Nada** corresponde ao valor mínimo (1).

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.1. Gosto da disciplina de Educação Física...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.2. Considero a disciplina de Educação Física importante para a minha formação ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.3. Considero-me um(a) bom (boa) executante nas várias actividades de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.4. Considero-me um(a) aluno(a) com êxito (com sucesso) em Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.5. Quando participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em conseguir ter sucesso ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.6. Ter sucesso contribui para a minha satisfação na aula de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.7. A disciplina de Educação Física é do meu agrado ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.8. Considero importante o que aprendo na aula de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.9. Considero ser um(a) bom(boa) praticante desportivo(a), um(a) bom(boa) atleta ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.10. Considero que normalmente sou bem sucedido(a) na aula de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.11. Quando participo nas aulas de Educação Física preocupo-me em evitar o insucesso ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
2.12. Ter insucesso contribui para a minha insatisfação nas aulas de Educação Física ...	5	4	3	2	1

3. Seguidamente irás encontrar três textos relativamente a diferentes formas de como as aulas de Educação Física podem acontecer. Para responder, faz da seguinte maneira:
- a) Primeiro, lê cada um dos três textos com atenção.
  - b) Depois decide qual é aquele que melhor representa a forma como gostarias que fossem as aulas de Educação Física e marca com um 1 o quadrado correspondente a esse texto.
  - c) A seguir marca com um 3 o quadrado do texto que pior representa a tua opinião sobre como gostarias que fossem as aulas de Educação Física.
  - d) Finalmente, marca com um 2 o quadrado correspondente ao texto que resta.

└─ Regista aqui o n.º da tua opção

**Texto A** ☐ As aulas de Educação Física deveriam ser agradáveis intervalos entre as matérias (disciplinas) propriamente ditas. O nosso Professor de Educação Física não deveria dar muita importância à aprendizagem, mas valorizar sobretudo o divertimento e a alegria. Penso que o divertimento é o mais importante. O planeamento (preparação das aulas) não deveria ser muito rígido para que o professor nos pudesse proporcionar as actividades que gostamos. Na organização dos grupos, o professor deveria deixar-nos fazê-los de acordo com as nossas preferências. Durante as actividades da aula, o professor não deve dar muita atenção aos aspectos técnicos e tácticos; a sua preocupação principal deve ser a de nos manter activos e satisfeitos. Não deveria ser necessário controlar o nosso progresso. Para mim, uma boa aula de Educação Física é uma aula divertida e que decorre em boa ordem.

**Texto B** ☐ As aulas de Educação Física deveriam solicitar bastante esforço para podermos desenvolver a flexibilidade, a força, a velocidade e a resistência. Acho que as aulas de Educação Física são muito importantes para melhorar a Aptidão/Condição Física. As aulas deveriam caracterizar-se pela abordagem organizada de um assunto ou tema. As aulas deveriam iniciar-se por um aquecimento bastante intenso e depois deveriam seguir-se actividades com elevada exigência física. Deveriam realizar-se regularmente actividades de treino em circuito e corridas de longa duração. Na organização dos grupos, o professor deveria fazê-lo de acordo com a nossa Aptidão/Condição Física de forma a que os grupos sejam mais homogêneos. As aulas deveriam ser participadas de uma forma empenhada e intensa. A Aptidão/Condição Física deveria ser regularmente testada, por exemplo, realizando um teste de corrida (12 minutos). Para mim, uma boa aula de Educação Física é uma aula em que suamos bastante e ficamos cansados no fim.

**Texto C** ☐ As aulas de Educação Física deveriam, habitualmente, dar-nos muitas oportunidades para aprender. Neste aspecto, as aulas de Educação Física não deveriam ser diferentes das outras disciplinas. É uma disciplina que nos deveria dar oportunidade para aprendermos coisas relevantes acerca do nosso próprio corpo, do exercício, dos jogos e dos desportos. As aulas deveriam ser bem planeadas. Cada assunto ou tema de aprendizagem deveria estar presente durante uma série de aulas para termos oportunidade de o aprender em profundidade. Deveríamos, por exemplo, aprender as técnicas e as tácticas de um desporto colectivo e, ao mesmo tempo, aprendermos a cooperar uns com os outros em situações de jogo e aprender também as regras do jogo. Na organização de grupos ou equipas o professor deveria tomar em conta aquilo que pretende ensinar. Na aula, o professor deveria dar-nos indicações e ajudas enquanto realizamos os exercícios. Ao avaliar os nossos progressos, o professor deveria ter em consideração não só o nosso nível de desempenho mas também a forma como nos relacionamos e ainda a nossa compreensão/conhecimento acerca dos exercícios e dos desportos.

4. Considera as ideias sobre as aulas de Educação Física que estavam presentes em cada um dos três textos na pergunta anterior. Compara essas ideias com as características das aulas de Educação Física que tens tido este ano lectivo.

Qual é o texto que melhor descreve as tuas aulas?

Texto A

Texto B

Texto C

☐
☐
☐

*(assinala com uma cruz o quadrado correspondente à tua resposta)*

5. Finalmente, a última questão. A seguir, perguntamos a tua opinião sobre o comportamento da tua turma nas aulas de Educação Física. Tal como fizeste na questão 2, assinala com um círculo o nível da escala que corresponde à tua opinião.

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
5.1. A minha turma é indisciplinada nas aulas de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
5.2. A minha turma colabora com o meu professor nas actividades das aulas de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
5.3. A minha turma gosta das actividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
5.4. A minha turma é boa nas actividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
5.5. Na minha turma, ajudamo-nos uns aos outros durante as aulas de Educação Física ...	5	4	3	2	1

	Muitíssimo	Muito	Alguma coisa	Pouco	Nada
5.6. Eu gosto de pertencer a esta turma ...	5	4	3	2	1

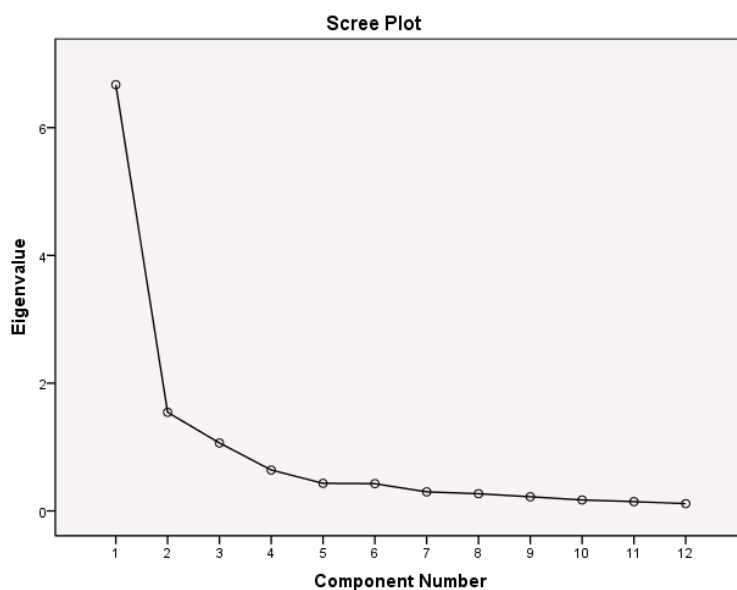
**Muito Obrigado!**

## Anexo M - Validação da Questão 2 do Questionário sobre a Percepção dos Alunos acerca a Disciplina de Educação Física

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,892
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1223,599
	Df	66
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
Q2.1	1	0,819
Q2.2	1	0,709
Q2.3	1	0,844
Q2.4	1	0,847
Q2.5	1	0,712
Q2.6	1	0,687
Q2.7	1	0,834
Q2.8	1	0,823
Q2.9	1	0,788
Q2.10	1	0,856
Q2.11	1	0,724
Q2.12	1	0,636
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,671	55,595	55,595	6,671	55,595	55,595
2	1,544	12,864	68,459	1,544	12,864	68,459
3	1,064	8,865	77,325	1,064	8,865	77,325
4	,641	5,339	82,664			
5	,431	3,595	86,259			
6	,427	3,555	89,813			
7	,298	2,486	92,300			
8	,270	2,250	94,550			
9	,222	1,848	96,398			
10	,172	1,435	97,833			
11	,145	1,211	99,044			
12	,115	,956	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						



Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	1	2	3
Q2.1	0,87	-0,17	0,163
Q2.7	0,85	-0,04	0,336
Q2.10	0,85	-0,27	-0,26
Q2.4	0,83	-0,27	-0,29
Q2.3	0,82	-0,33	-0,25
Q2.9	0,81	-0,32	-0,16
Q2.5	0,73	0,336	-0,25
Q2.2	0,7	-0,08	0,454
Q2.6	0,67	0,481	-0,08
Q2.8	0,66	0,07	0,614
Q2.11	0,62	0,559	-0,16
Q2.12	0,39	0,696	-0,05
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
a. 3 components extracted.			

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	1	2	3
Q2.3.	,872	,250	,148
Q2.4.	,871	,210	,212
Q2.10.	,866	,244	,214
Q2.9.	,817	,320	,134
Q2.1.	,630	,614	,213
Q2.8.	,139	,868	,224
Q2.2.	,323	,764	,146
Q2.7.	,461	,738	,277
Q2.11.	,237	,161	,801
Q2.12.	-,057	,125	,785
Q2.6.	,272	,262	,738
Q2.5.	,473	,155	,681
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Component Transformation Matrix			
Component	1	2	3
1	,712	,533	,457
2	-,508	-,060	,859
3	-,486	,844	-,228
Extraction Method: Principal Component Analysis.			

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,920	,923	12

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q2.1	40,940	53,815	,820	,815	,907
Q2.2	41,286	54,721	,637	,566	,915
Q2.3	41,368	55,234	,744	,759	,910
Q2.4	41,511	54,873	,755	,767	,910
Q2.5	41,113	56,692	,684	,615	,913
Q2.6	41,023	56,189	,628	,572	,915
Q2.7	40,910	53,007	,807	,801	,907
Q2.8	41,173	56,841	,610	,581	,916
Q2.9	41,368	53,568	,742	,753	,910
Q2.10	41,466	55,145	,774	,780	,909
Q2.11	41,113	57,798	,587	,540	,917
Q2.12	41,233	58,741	,345	,400	,929

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,940	,941	5

Inter-Item Correlation Matrix					
	Q2.3.	Q2.4.	Q2.10.	Q2.9.	Q2.1.
Q2.3.	1,000	,827	,811	,759	,697
Q2.4.	,827	1,000	,817	,769	,703
Q2.10.	,811	,817	1,000	,792	,726
Q2.9.	,759	,769	,792	1,000	,728
Q2.1.	,697	,703	,726	,728	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q2.3.	14,57	11,103	,855	,752	,924
Q2.4.	14,72	10,942	,861	,762	,922
Q2.10.	14,67	11,139	,874	,768	,921
Q2.9.	14,57	10,321	,840	,709	,927
Q2.1.	14,15	11,271	,776	,607	,937



Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,927	,930	5

Inter-Item Correlation Matrix					
	2.3.	2.4.	2.10.	2.9.	2.7.
2.3.	1,000	,827	,811	,759	,613
2.4.	,827	1,000	,817	,769	,607
2.10.	,811	,817	1,000	,792	,616
2.9.	,759	,769	,792	1,000	,646
2.7.	,613	,607	,616	,646	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.3.	14,60	11,038	,848	,752	,903
2.4.	14,75	10,898	,851	,760	,902
2.10.	14,70	11,113	,859	,762	,902
2.9.	14,60	10,256	,835	,704	,906
2.7.	14,15	11,271	,676	,463	,937

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,941	,942	6

Inter-Item Correlation Matrix						
	2.3.	2.4.	2.10.	2.9.	2.7.	2.1.
2.3.	1,000	,827	,811	,759	,613	,697
2.4.	,827	1,000	,817	,769	,607	,703
2.10.	,811	,817	1,000	,792	,616	,726
2.9.	,759	,769	,792	1,000	,646	,728
2.7.	,613	,607	,616	,646	1,000	,854
2.1.	,697	,703	,726	,728	,854	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.3.	18,63	17,063	,836	,753	,928
2.4.	18,77	16,886	,840	,762	,927
2.10.	18,72	17,119	,852	,769	,926
2.9.	18,63	16,040	,834	,710	,929
2.7.	18,17	16,865	,742	,733	,940
2.1.	18,20	16,749	,844	,805	,927

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,891	,893	4

Inter-Item Correlation Matrix				
	2.1.	2.2.	2.7.	2.8.
2.1.	1,000	,583	,851	,630
2.2.	,583	1,000	,661	,635
2.7.	,851	,661	1,000	,699
2.8.	,630	,635	,699	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.1.	11,559	6,589	,781	,727	,853
2.2.	11,882	6,297	,693	,496	,889
2.7.	11,522	5,970	,850	,784	,824
2.8.	11,779	6,899	,734	,545	,870

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,824	,828	3

Inter-Item Correlation Matrix			
	2.2.	2.8.	2.1.
2.2.	1,000	,635	,583
2.8.	,635	1,000	,630
2.1.	,583	,630	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.2.	7,824	2,591	,674	,459	,773
2.8.	7,721	3,032	,711	,506	,732
2.1.	7,500	3,037	,668	,453	,769

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,853	,856	3

Inter-Item Correlation Matrix			
	2.2.	2.8.	2.7.
2.2.	1,000	,635	,661
2.8.	,635	1,000	,699
2.7.	,661	,699	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.2.	7,860	2,951	,704	,496	,819
2.8.	7,757	3,444	,731	,542	,795
2.7.	7,500	3,037	,749	,567	,769

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,933	,933	7

Inter-Item Correlation Matrix							
	2.3.	2.4.	2.10.	2.9.	2.1.	2.7.	2.5.
2.3.	1,000	,827	,811	,759	,697	,613	,512
2.4.	,827	1,000	,817	,769	,703	,607	,520
2.10.	,811	,817	1,000	,792	,726	,616	,545
2.9.	,759	,769	,792	1,000	,728	,646	,450
2.1.	,697	,703	,726	,728	1,000	,854	,506
2.7.	,613	,607	,616	,646	,854	1,000	,500
2.5.	,512	,520	,545	,450	,506	,500	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.3.	22,46	21,499	,834	,753	,918
2.4.	22,60	21,294	,839	,764	,918
2.10.	22,56	21,526	,855	,776	,917
2.9.	22,46	20,461	,818	,713	,920
2.1.	22,04	21,164	,839	,805	,918
2.7.	22,01	21,226	,749	,740	,927
2.5.	22,22	23,889	,572	,355	,941

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,807	,820	4

Inter-Item Correlation Matrix				
	2.5.	2.6.	2.11.	2.12.
2.5.	1,000	,695	,603	,354
2.6.	,695	1,000	,573	,440
2.11.	,603	,573	1,000	,528
2.12.	,354	,440	,528	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.5.	11,53	5,281	,654	,547	,748
2.6.	11,43	4,799	,685	,540	,728
2.11.	11,51	5,147	,696	,492	,730
2.12.	11,64	4,813	,509	,310	,831

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,769	,777	2

Inter-Item Correlation Matrix		
	2.8.	2.2.
2.8.	1,000	,635
2.2.	,635	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.8.	3,699	1,101	,635	,404	.
2.2.	3,801	,768	,635	,404	.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,941	,942	6

Inter-Item Correlation Matrix						
	2.1.	2.3.	2.4.	2.7.	2.9.	2.10.
2.1.	1,000	,697	,703	,854	,728	,726
2.3.	,697	1,000	,827	,613	,759	,811
2.4.	,703	,827	1,000	,607	,769	,817
2.7.	,854	,613	,607	1,000	,646	,616
2.9.	,728	,759	,769	,646	1,000	,792
2.10.	,726	,811	,817	,616	,792	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.1.	18,20	16,749	,844	,805	,927
2.3.	18,63	17,063	,836	,753	,928
2.4.	18,77	16,886	,840	,762	,927
2.7.	18,17	16,865	,742	,733	,940
2.9.	18,63	16,040	,834	,710	,929
2.10.	18,72	17,119	,852	,769	,926

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,927	,930	5

Inter-Item Correlation Matrix					
	2.3.	2.4.	2.7.	2.9.	2.10.
2.3.	1,000	,827	,613	,759	,811
2.4.	,827	1,000	,607	,769	,817
2.7.	,613	,607	1,000	,646	,616
2.9.	,759	,769	,646	1,000	,792
2.10.	,811	,817	,616	,792	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.3.	14,60	11,038	,848	,752	,903
2.4.	14,75	10,898	,851	,760	,902
2.7.	14,15	11,271	,676	,463	,937
2.9.	14,60	10,256	,835	,704	,906
2.10.	14,70	11,113	,859	,762	,902

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,940	,941	5

Inter-Item Correlation Matrix					
	2.3.	2.4.	2.9.	2.10.	2.1.
2.3.	1,000	,827	,759	,811	,697
2.4.	,827	1,000	,769	,817	,703
2.9.	,759	,769	1,000	,792	,728
2.10.	,811	,817	,792	1,000	,726
2.1.	,697	,703	,728	,726	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.3.	14,57	11,103	,855	,752	,924
2.4.	14,72	10,942	,861	,762	,922
2.9.	14,57	10,321	,840	,709	,927
2.10.	14,67	11,139	,874	,768	,921
2.1.	14,15	11,271	,776	,607	,937

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,937	,940	4

Inter-Item Correlation Matrix				
	2.3.	2.4.	2.9.	2.10.
2.3.	1,000	,827	,759	,811
2.4.	,827	1,000	,769	,817
2.9.	,759	,769	1,000	,792
2.10.	,811	,817	,792	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.3.	10,55	6,625	,859	,749	,916
2.4.	10,69	6,500	,866	,759	,914
2.9.	10,55	6,084	,825	,684	,931
2.10.	10,65	6,681	,871	,760	,913

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,891	,893	4

Inter-Item Correlation Matrix				
	2.1.	2.2.	2.8.	2.7.
2.1.	1,000	,583	,630	,851
2.2.	,583	1,000	,635	,661
2.8.	,630	,635	1,000	,699
2.7.	,851	,661	,699	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.1.	11,559	6,589	,781	,727	,853
2.2.	11,882	6,297	,693	,496	,889
2.8.	11,779	6,899	,734	,545	,870
2.7.	11,522	5,970	,850	,784	,824

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,853	,856	3

Inter-Item Correlation Matrix			
	2.2.	2.8.	2.7.
2.2.	1,000	,635	,661
2.8.	,635	1,000	,699
2.7.	,661	,699	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.2.	7,860	2,951	,704	,496	,819
2.8.	7,757	3,444	,731	,542	,795
2.7.	7,500	3,037	,749	,567	,769

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,769	,777	2

Inter-Item Correlation Matrix		
	2.2.	2.8.
2.2.	1,000	,635
2.8.	,635	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.2.	3,801	,768	,635	,404	.
2.8.	3,699	1,101	,635	,404	.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,824	,828	3

Inter-Item Correlation Matrix			
	2.2.	2.8.	2.1.
2.2.	1,000	,635	,583
2.8.	,635	1,000	,630
2.1.	,583	,630	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.2.	7,824	2,591	,674	,459	,773
2.8.	7,721	3,032	,711	,506	,732
2.1.	7,500	3,037	,668	,453	,769

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,937	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.3.	10,55	6,625	,859	,916
2.4.	10,69	6,500	,866	,914
2.10.	10,65	6,681	,871	,913
2.9.	10,55	6,084	,825	,931

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,891	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.1.	11,559	6,589	,781	,853
2.2.	11,882	6,297	,693	,889
2.8.	11,779	6,899	,734	,870
2.7.	11,522	5,970	,850	,824

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,807	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.5.	11,53	5,281	,654	,748
2.6.	11,43	4,799	,685	,728
2.11.	11,51	5,147	,696	,730
2.12.	11,64	4,813	,509	,831

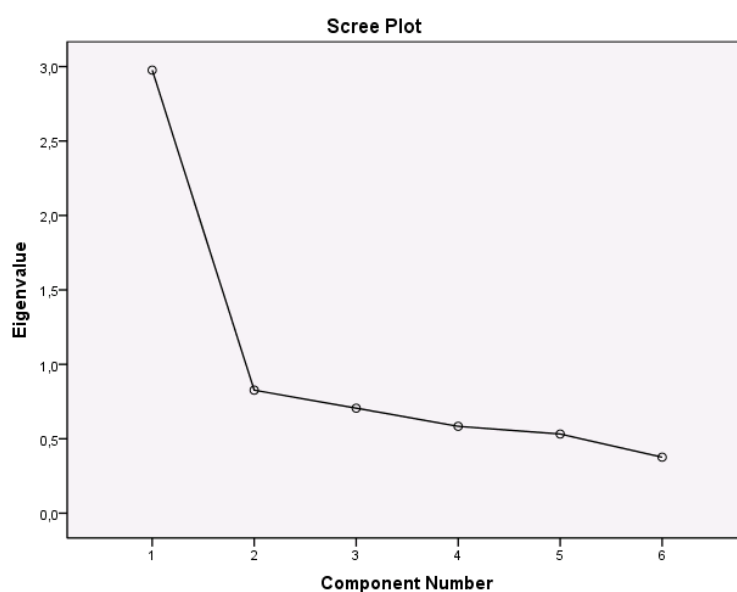


## Anexo N - Validação da Questão 5 do Questionário sobre a Percepção dos Alunos acerca da Disciplina de Educação Física

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,815
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	207,749
	df	15
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
5.1.	1,000	,347
5.2.	1,000	,607
5.3.	1,000	,533
5.4.	1,000	,553
5.5.	1,000	,506
5.6.	1,000	,430
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,976	49,600	49,600	2,976	49,600	49,600
2	,827	13,778	63,378			
3	,706	11,761	75,139			
4	,584	9,726	84,864			
5	,532	8,867	93,732			
6	,376	6,268	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						



Component Matrix <sup>a</sup>	
	Component
	1
5.2.	,779
5.4.	,744
5.3.	,730
5.5.	,711
5.6.	,656
5.1.	,589
Extraction Method: Principal Component Analysis.	
a. 1 components extracted.	

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,779	,794	6

Inter-Item Correlation Matrix						
	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	5.6.
5.1.	1,000	,425	,328	,290	,299	,251
5.2.	,425	1,000	,551	,431	,467	,358
5.3.	,328	,551	1,000	,492	,324	,341
5.4.	,290	,431	,492	1,000	,463	,419
5.5.	,299	,467	,324	,463	1,000	,434
5.6.	,251	,358	,341	,419	,434	1,000

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5.1.	18,10	11,387	,427	,209	,772
5.2.	17,71	10,870	,627	,442	,722
5.3.	17,91	11,736	,556	,393	,742
5.4.	17,69	11,916	,588	,377	,739
5.5.	17,84	10,544	,558	,349	,738
5.6.	17,36	10,126	,495	,271	,762

## Anexo O - Entrevistas Semiestruturadas

Nota - Por questões de confidencialidade, sempre que os entrevistados identificaram uma pessoa no texto, este foi codificado da seguinte forma:

- Nome de um aluno | Letra de A a Z;
- Nome do orientador de escola | OE;
- Nome do orientador de faculdade | OF;
- Nome de colega estagiário | CE.

### Sara

#### 1.ª Entrevista Sara

Agora vamos centrar a nossa análise, na comparação entre dois momentos em que respondeste ao questionário, tentando identificar as causas da alteração do teu sentimento de capacidade entre os dois momentos.

Relativamente à instrução tu no primeiro momento referiste que "Realizar a informação final da aula garantindo que os alunos saem com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades que manifestam na aprendizagem" era "a maior parte das vezes difícil" e no segundo momento referiste que esta mesma situação era "sempre fácil". A primeira questão que te coloco é se confirmas que houve uma alteração neste sentido do primeiro para o segundo momento?

Confirmo.

E que experiências e fatores no âmbito do estágio é que consideras que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Foi essencialmente o controlo da turma, assim que eu consegui controlar a turma eu consegui ter um maior poder na instrução, de lhes fazer perceber o que é que eles ainda tinham de aprender, o que é que ainda tinham de trabalhar, o que é que já estava conquistado, o que é que não estava conquistado e a disciplina melhorou bastante a 100% e foi o facto de estar efetivamente sozinha e não estar com as minhas colegas. Naquele momento em que eu fiz aquele questionário já estava sozinha, pronto já tinha o controlo da turma e já tinha perdido o medo inicial, daquelas primeiras semanas.

O que é que achas que contribuiu por um lado para o controlo da turma efetivo e o que é que significa este controlo da turma para ti? E depois que me fales um bocadinho do perder o medo.

Começando pelo controlo da turma, eu optei, passado algum tempo, depois até da aplicação do primeiro questionário, em criar rotinas mesmo com eles, não podia ser de outra forma, nomeadamente os cinco minutos, têm de estar na aula, se não estão... falta de material e depois ao fim de três faltas de material era uma falta de presença. Obriguei-os a cada vez que existisse um ato de indisciplina não era só o aluno em si que pagava, mas sim a turma toda, efetivamente iam correr à volta, e assim havia maneiras de, às vezes eles ... queriam-se esticar mas o colega do lado: "Está quieto se não eu vou correr por causa de ti". Efetivamente também a questão da paragem da tarefa e eu conseguir instruir para a próxima tarefa, criei uma rotina que assim que eles ouviam dois apitos, por exemplo, eles tinham 5 segundos para estar ao pé de mim, caso contrário tinham... não era um castigo físico, porque eu não gosto, o meu orientador por exemplo não gosta que eu diga isso mas pronto era algo que eles, por exemplo flexões algo que eles naquele momento não estavam dispostos para, mas eu obrigava-os a fazer sempre na onda da aptidão física. O perder o medo, relativamente a perder o medo, pronto eram muitas matérias, eu nunca tinha experienciado lecionar assim, tantas matérias e tinha medo que a turma não me aceitasse, mas a partir do momento em que ela me aceitou eu comecei, se calhar a apostar mais na relação professor aluno, comecei a conhecê-los melhor e aos poucos e poucos eu ganhei o tal respeito e eles começaram-me a ouvir enquanto professora.

Essas estratégias que falaste só ao nível do controlo da turma partiram de ti...

Partiram de mim, foi uma necessidade que eu tive que foi aceite depois pelo orientador, teve que ser, porque a minha turma, porque naquela escola as turmas geralmente vão cerca de 15 alunos a 18, nunca ultrapassam os 18 e a minha turma eram 22, pronto, com casos ali específicos em que já eram, muitos são repetentes e estavam na escola por estar e então foi mesmo uma necessidade minha, tem de ser, porque se não isto vai influenciar o resto do meu ano letivo e se eu não consigo controlar agora, nem pensar...

Que experiências ou fatores no âmbito do estágio é que consideras que podiam vir a contribuir para uma nova diminuição do teu sentimento de capacidade, ou seja, voltar a tornar as tarefas difíceis?

O que é que isso quer dizer?

Ou seja, o que é que achas... portanto tu tinhas um sentimento de dificuldade, passaste a ter um sentimento de facilidade. Aquilo que eu te estou a questionar é o que é que no âmbito do estágio te podia "estragar a vida" para voltar atrás este sentimento de "a maior parte das vezes fácil", facilidade que tu comesças a ter agora neste, tinhas no momento em que respondeste ao segundo questionário?

Já percebi. Ao qual respondo talvez a minha interação com os alunos, eu sei que se eu me aproximar um pouco mais, eles vão aproveitar-se e a aula seguinte, e eu já verifiquei isso, e a aula seguinte é difficilima de controlar porque eu antes das minhas aulas de Educação Física, a de 90 minutos, eu tenho formação cívica com eles, se eu realizo uma tarefa em que eu estou bem-disposta, em que eu estou divertida com eles a seguir não... eles estão completamente dispersos. Atenção, eu acho que o fator é mesmo a relação que eu tenho com eles, o facto de o orientador não estar presente também provavelmente pode influenciar, porque para além de ser o orientador é diretor de turma e eles têm ali um determinado respeito para com o orientador, diretor de turma e acho que é o facto de... e eu tenho medo que isso aconteça, de eu ficar por exemplo doente e vir outra pessoa lecionar as minhas aulas, eu sei que depois, quando eu voltar vai ser já um bocado mais difícil de conseguir

## 1.ª Entrevista Sara

aquilo que eu estava a trabalhar com eles.

Tu disseste a determinada altura que, não sei se te referias às aulas de Educação Física, do orientador estar presente...

Exatamente. O orientador, o meu orientador, diretor de turma, tanto está presente nas aulas de formação cívica como nas aulas de Educação Física e eles sabem que se esticam um bocadinho a corda, pronto o diretor de turma não intervém, isso, o orientador deixou explícito que nunca iria intervir, só se fosse num caso muito extremo é que ele intervinha, mas os alunos não sabem disso e o facto de lá estar o diretor de turma e às vezes aproximar-se a reunião de pais, eles também começam a ter uma certa noção e "Então se calhar deixa-me lá estar como deve ser".

Portanto em termos de aquilo que poderia ter uma consequência negativa, portanto tomar a tarefa mais difícil, relativamente a esta questão do orientador...

Eu acho que é positivo e é negativo, acho que é as duas coisas...

Sim mas a ausência, tu estavas a falar da ausência dele, era?

Em caso de ausência eu noto que eles muitas vezes dispersam mais, porque existem momentos em que eu estou sozinha, porque o orientador tem de ir receber um telefonema ou chega atrasado, eles esticam-se às vezes um bocadinho. Não é que eu também não seja um bocado exigente com eles, também sou, mas é diferente porque o contacto que eu tenho com os pais não é o mesmo que o orientador tem, e eles sabem que...

Tu disseste aí que "se me aproximasse um pouco mais iria dificultar".

Iria.

De que aproximação é que estavas a falar?

Aproximação no sentido de demonstrar, uma coisa que ainda há bocado era uma pergunta, demonstrar que eu gosto de estar a fazer aquilo que estou efetivamente a, não é divertir, mas que estou empenhada naquilo e quero que eles conquistem aquilo e eles sentem uma determinada aproximação porque não só sou mais nova, e eles pensam que eu tenho a idade deles às vezes, e aproveitam-se, pronto, e aproximação é nesse sentido.

Relativamente à organização tu, no primeiro momento, referiste que "Gerir a turma garantindo a sua atenção para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudança de atividade no decurso da aula" era "a maior parte das vezes difícil" e no segundo momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido, do primeiro para o segundo momento?

Confirmo.

E que experiências, fatores é que achas que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação? Portanto passaste de uma situação de achar que era "a maior parte das vezes difícil" para uma outra de considerares que "era a maior parte das vezes fácil".

Foi efetivamente a criação daquela estratégia minha de criar rotinas, porque a partir daí foi sempre muito mais fácil, bastou, se calhar uma semana a aplicar de uma forma mais rígida aquelas rotinas e eles já começaram a ficar mais atentos a essa situação e já foi mais fácil para mim gerir as tarefas, não perder tanto tempo, às vezes, a explicar os exercícios porque eles já estavam mais calados, ou juntavam-se mais rapidamente e eu conseguia dizer o que é que estava a correr mal e o que é que estava a correr bem e depois libertá-los, foi mesmo nesse sentido, a criação daquela estratégia, penso que me facilitou imenso.

Essas rotinas de que estás a falar e de que já falaste também há pouco, portanto foram coisas que tu identificaste com sendo importantes.

Exatamente.

No âmbito do estágio, alguma tarefa de estágio, algum fator no âmbito do estágio contribuiu para tu chegares a essa conclusão?

É assim, o meu orientador disse: "Antes de mais vocês têm de controlar a turma, não sei como, arranjam estratégias, controlem a turma porque sem isso vocês não vão conseguir". Efetivamente ele tinha toda a razão e nós começámos a aperceber-nos disso e depois surgiu mesmo como necessidade, eu comecei a ver que não conseguia lecionar aquilo que eu pretendia e então: "Não, espera lá, tem mesmo de ser, e pronto."

Agora outra vez aquela pergunta um bocadinho estranha, que é que fatores ou experiências no estágio é que podiam contribuir para uma regressão, ou seja, para aquilo que tu consideras que agora é "a maior parte das vezes fácil" se torne mais difícil?

É deixar de aplicar aquela rotina. Se eu efetivamente der dois apitos e eles não reunirem junto de mim, imaginemos, em 5 segundos, eu sei que na próxima aula já não, em vez de serem os 10 segundos já vai ser um minuto, se eu tirar e deixar de ser rígida e continuar com essa rotina, eu sei que efetivamente vou voltar atrás, e isso dar permissão nesse sentido, liberto-os as vezes, eles estão a fazer uma tarefa e eu apito enquanto eles estão a fazer essa tarefa, eles têm de pousar a bola, claro que sou um bocado permissiva nesse aspeto, também dependendo da distância, mas sei quando eles ouvem e sei quando eles: "Ok vou pousar e vou mesmo para a professora" não é "Vou falar com o colega..." ou assim e depois "pimba" toca a andar.

Relativamente à disciplina, tu no primeiro momento, referiste que "Intervir garantindo que os alunos respeitam as regras de conduta combinadas" era "a maior parte das vezes difícil" e no segundo momento referiste que essa mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". A primeira questão é se confirmas.

Confirmo.

É a segunda questão é o que é que achas que contribuiu para que houvesse uma mudança ao nível da disciplina, nomeadamente, relativamente ao cumprimento das regras de conduta combinadas.

Era o respeito que eu consegui, o facto de, lá está, o orientador também lá estar, o facto de eu depois começar a dizer na instrução inicial as regras de segurança, o que é que não podia acontecer, o que é que tinha acontecido que já não podia acontecer, começar-lhes ali a falar nesse sentido e que a disciplina também era avaliada e pronto foram esses fatores.

"O respeito que consegui", esse respeito que conseguiste, conseguiste através de quê?

Consegui, eu acho que foi no convívio de aula a aula, na maneira como se calhar havia momentos em que elevava um bocado a voz e depois voltava à voz inicial, eles percebiam "Há ali uma alteração de humor, então espera lá." foi nesse sentido e eles viam que, quando eu dizia uma coisa efetivamente tinha consequências, caso essa coisa não acontecesse, foi nesse sentido o respeito.

E disseste aí também o orientador...

Era a presença também do orientador que é diretor de turma como eu já tinha dito, provavelmente não iria permitir situações de falta de

## 1.ª Entrevista Sara

respeito. Não é que eles a nível geral eles sejam desrespeitadores, mas às vezes esticam a corda.
Às vezes esticam a corda, queres dar um exemplo?
Quero, por exemplo no sentido de questionar, ou seja, deixa lá ver se ela sabe efetivamente isto, ela está a dizer que o pino é feito assim mas já agora: "Então e faça lá.". Pronto era mais nesse sentido, pronto de dúvidas que eles tinham e de querer, não sei... alunos.
Agora mais uma vez, aquela questão, o que é que poderia fazer com que aquilo que hoje é fácil, ou "a maior parte das vezes fácil", regredisse e voltasse a ser difícil?
Não sei, temos de voltar atrás, eu falei no respeito, no orientador, relativamente à disciplina era ser permissiva em determinados aspetos provavelmente eu iria... e tive recentemente essa situação. Foi que, no início da aula, eu deixei de frisar que pastilhas, anéis e aquelas coisas não devem estar na aula e deixei de dizer e efetivamente passado um bocado, já fui chamada outra vez à atenção, foi daquelas coisas que eu pensava que já estavam e que eles nunca iriam repetir novamente, e lá voltei atrás e o orientador "Sara isto não pode acontecer" e eu depois realmente... pronto. É deixar de fazer uma coisa e eles aproveitam logo uma brechinha e toca a andar.
Tu referiste aí o orientador, disseste que ele te tinha dito "Sara... os brincos, etc."
Quando é que isso acontece?
É sempre no final de todas as aulas, algumas são um bocado espaçadas e depois eu não me lembro muito bem, porque nem sempre nós reunimos a seguir à minha aula, nós temos um período, por exemplo, eu dei a minha aula de sexta e de segunda e só vou falar dela na quinta, por exemplo, e às vezes eu esqueço-me de muitas coisas. Isso também é um fator que influencia bastante, às vezes, a nossa perceção das coisas e ele, porque ele faz lá os relatórios dele e disse que analisou durante a aula que efetivamente, por exemplo, o caso das pastilhas ou do mp3 voltou a estar e eu não reparei, que se tinha voltado a repetir e que não poderia ser de forma alguma... pronto, nessas reuniões é que ele aproveita para dizer.
Podes explicar-me como é que são essas reuniões? Quem é que participa?
Essas reuniões obrigatoriamente têm de lá estar as três estagiárias e o orientador, é um bocado difícil de realizar essas reuniões visto que nós não temos um sítio próprio, não é facultado pela escola, muitas vezes é no bar dos professores, às vezes é no gabinete de Educação Física onde estão sempre professores a entrar e a sair, é um bocado assim nesse sentido, não é uma coisa programada, por exemplo quinta-feira é sempre reunião, não às vezes pode ser noutro dia, dependendo da necessidade. Se houver assim aqueles erros críticos provavelmente há mais do que uma reunião ou com o orientador e com as estagiárias que é sempre convocada pelo orientador.
E relativamente à periodicidade?
Não é regular, é consoante a necessidade que os estagiários... efetivamente falamos sempre das aulas todas, mas imaginemos que na minha aula aconteceu uma coisa que não devia ter acontecido, o meu orientador é capaz de, no final da aula, particularmente e não com as estagiárias é capaz de dizer "Sara chega aqui, se calhar isto e isto não devia acontecer".
Relativamente a estas experiências que falaste agora, gostava de te colocar mais algumas questões. Nomeadamente tu referiste que não há um espaço, um espaço físico, como é que tu vês essa situação?
Eu acho mal, porque é uma situação em que nós estamos um bocado, nós estagiárias estamos um bocado expostas, o próprio orientador também o sente, mas o diretor... não existe efetivamente um espaço que nós possamos utilizar, não há... Aqui a escola é pequenina e as salas que existem são para as aulas e nós sentimo-nos assim um bocado acanhadas, por exemplo, quando é na sala de professores, estão lá uma data de professores, imaginemos que é um aspeto negativo que o orientador tem que frisar, é um bocado, pronto, diminui-nos um bocado visto sendo estagiárias e nós já o sabemos, mas para toda a gente ouvir é um bocado complicado, mas nós tentamos que isso não aconteça.
Outra questão, tu referenciaste uma tipologia de conversa com o orientador, individual, com quem deu a aula e isso ocorre sistematicamente, ocorre pontualmente...
Não, é pontualmente e também...
Em que circunstâncias, local?
É sempre, por exemplo no espaço em que eu lecionei a aula, no final da aula quando já está tudo arrumado, ele aí particularmente e pontualmente ele fala de alguns aspetos negativos e eventualmente também aspetos positivos, não me queixo de serem sempre negativos. "Olha isto correu muito bem e tens que voltar...", mas não é com as estagiárias todas, ele faz particularmente por necessidade...
E que opinião é que tu tens relativamente a essa estratégia? Achas que facilita...
Eu acho que facilita, porque é passado muito pouco tempo daquela situação ter acontecido e o facto de às vezes uma semana ou o fim de semana, faz lembrar "Eu acho que essa situação não foi bem assim ou se calhar foi e eu não reparei", se calhar se for chamada no momento eu penso, eu acho que isso é uma coisa positiva que o orientador tem, que eles nos chama à razão logo a seguir, pronto.
A outra tipologia de reunião que referiste é que quando está o orientador e quando estão as estagiárias.
Sim.
Como é que decorre essa reunião?
Então, nessa reunião nós estamos, efetivamente, todas com o nosso planeamento das aulas que lecionámos, das duas aulas ou uma aula consoante, por exemplo, uma estagiária que nós temos lá só dá uma aula, eu e a outra colega temos a questão que damos duas aulas, e às vezes temos ali uma determinada confusão entre as duas aulas então recorremos ao planeamento que é obrigatório lá estar e depois é só o orientador a falar para a estagiária, não é as estagiárias a dizerem "olha isto correu mal". Isso acontece noutra tipologia, quando vai lá o orientador de faculdade, em que as estagiárias comentam todas as aulas que aconteceram e é sempre de seguida, não há um período grande de...
E como é, por um lado, aquela em que disseste que fala só o orientador de escola e como é que vês as outras?
Eu pessoalmente eu gosto mais quando é só o orientador a falar e eu provavelmente a justificar, porque as outras são muito pontuais, porque o acompanhamento com o orientador de faculdade tem não é um seguimento, e depois pode haver aquelas aulas que são excecionais ou então não de forma alguma excecionais e então ele vai falar sobre aquele caso pontual e depois nós sentimos "Então espera lá, se for uma aula que não correu nada bem..." o sentimento que ele nos vai transmitir é um bocado de estar ali a criticar e que nem sempre é assim e eu acho que prefiro quando é só com orientador de escola que nos acompanha efetivamente.
E o facto de falarem também as estagiárias ou falar...

### 1.ª Entrevista Sara

É assim entre nós, nós falamos e temos uma ficha de observação que agora retirámos...

Mas nessas reuniões utilizam a ficha?

Utilizamos a ficha e é sempre dada à estagiária que lecionou as aulas e lá está escrito o que elas acham. Não é... aquela ficha é aplicada em todas as aulas e não há conferência entre estagiárias nem orientador, que é para não haver uma influência de pensamento e depois efetivamente de ter confrontado na tal reunião que efetivamente ocorre com o orientador só de escola.

Então dando um exemplo mesmo concreto, faz de conta que tu acabaste de dar uma aula que, há uma reunião dessas e se vai discutir uma aula tua.

Mas o orientador de faculdade está presente ou sem estar presente?

Não, sem estar presente. Como é o decorrer dos acontecimentos?

Pronto então nós vamos efetivamente para um espaço que esteja mais ou menos vazio e aí nesse momento são dadas as fichas de observação, elas dão-me umas fichas de observação e aí elas não dizem nada, só se efetivamente eu ler e: "Mas olha o que é que queres dizer com isto?", mas isso é pós reunião de uma forma informal. Aí elas dão-me as fichas, não se fala mais do que elas escreveram, só fala efetivamente o orientador, o que é que ele escreveu, ele não aplica essas fichas, o que é que ele escreveu é falado, é discutido só entre estagiária e orientador e se efetivamente as outras estagiárias tiverem alguma coisa a dizer, elas também podem dizer de sua justiça, dizer "Olha eu não achei isso assim tão bem, apesar de o orientador achar, eu não achei", podem dar opinião se elas efetivamente quiserem mas por norma nunca acontece, é só o orientador a falar.

Agora, relativamente ao clima tu no primeiro momento referiste que "Intervir de forma a garantir que os alunos formulem expectativas adequadas sobre a sua capacidade de aprendizagem" era "a maior parte das vezes difícil" e no segundo momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". A primeira questão que te coloco é se confirmas que houve uma alteração neste sentido?

Confirmo.

E que experiências no estágio é que achas que contribuíram para o teu sentimento de capacidade se alterar neste sentido?

Eu acho que aí eu comecei a centrar-me mais no balanço final da aula que efetivamente contribuiu para eles começarem a perceber o que é que eles eram capazes, o que é que não eram capazes, até durante a aula eu ia individualmente, e eu dizia "Não podes ir por aí porque tu ainda não conquistaste isto", porque o explicar-lhes a eles por que é que uns estão a fazer uma coisa e outros estão a fazer outra criava assim uma certa... é um bocado constrangedor: "Eu sou mais fraco, ainda não consegui chegar ali" mas também havia alunos: "Eu até posso chegar ali onde eles estão", havia, dependendo de aluno para aluno, mas efetivamente eles no início eu não... balanço final, tudo bem, eu ainda falava qualquer coisinha mas não nas capacidades que eles tinham de aprender e, por exemplo, na dança num primeiro momento eu lecionei com eles e acho que a predisposição que eles tinham para a matéria em si foi completamente diferente de agora, apesar de serem exatamente a mesma coisa e eu disse-lhes: "Não percebo o que é que houve aqui, que vocês aqui só numa aula conseguiram aprender tudo, por exemplo merengue, e na outra aula que eu dei no início nem pensar de forma alguma", nem estavam para aí virados, nem pensar..."

E a que é que achas que se deve essa alteração?

Não sei, eu acho que eles estão a gostar de experienciar matérias novas e o facto é que de não ser só futebol, futebol, já começa a parecer "Isto até tem um determinado sentido" porque fui-lhes explicando também que a avaliação é feita naquelas matérias e lá lhe expliquei os níveis e aquelas coisas todas e eles lá começaram a perceber.

Agora mais uma vez o que é que podia vir estragar isto, o que podia fazer com que aquilo que agora é fácil se torna-se difícil? Não estou a dizer que vá acontecer, nem é com essa perspetiva.

Pois não mas eu não estou a ver, quer dizer isso pode acontecer imensas coisas para, não sei de forma alguma, se eu não começar a ser tão enfática: "Conseguiste, ok, muito bem já devias ter conseguido". Se calhar se eu começar a dizer ou não dizer nada sequer sobre as aprendizagens que eles conquistaram, provavelmente pode voltar atrás e, não sei, mas eu penso que é mais por aí.

Tu em ambos os questionários referiste que tiveste experiência em lecionação. Em que contexto é que essa experiência decorreu e quando?

Eu dou aulas de nataçao, penso que isso seja considerado, pronto na altura era, há três anos, tenho várias faixas etárias e isso parecendo que não facilitou pelo menos o contacto e o facto de estar ali à frente de um grupo de pessoas, já não era assim tão, apesar de no início ser porque estamos a ser avaliados ali na nossa profissão, apesar de estarmos a ser avaliados não é com aquele peso de ter uma nota ou, pronto, mas leciono nataçao e hidroginástica há três anos com miúdos, adolescentes, adultos, idosos, são todas as faixas etárias.

E de que forma é que essa experiência contribuiu para o teu sentimento de capacidade relativamente à condução do ensino agora em estágio. Se contribuiu, se não contribuiu e de que forma?

É assim era o que eu estava a dizer. O facto de estar perante um grupo de pessoas, em frente e ser por comando e agora é isto, facilitou, isso facilitou até porque a minha personalidade é... quando eu estou a lecionar é uma coisa, quando não estou é outra mas isso tem mesmo de ser assim.

Queres especificar?

Quero. Eu penso que por exemplo quando é com uma turma nova a tendência é para ser rígido, pelo menos a minha tendência foi para ser rígido e é assim e tem de ser assim apesar de fora da aula até haver um sorrisinho. Depois a personalidade vai ficando assim mais adaptada a nós mesmos mas... eu tenho personalidades diferentes e falando no primeiro momento em que aplicamos, eu tinha quando eu estava nas aulas de nataçao era uma coisa, quando eu estava em frente a uma turma nova era outra porque se calhar eu já tinha conhecimento das pessoas e já os conhecia mas não é que efetivamente quando chegasse um aluno novo eu voltasse com a personalidade atrás. Não acho que é um ambiente também um pouco diferente e provavelmente, se calhar, o facto de estarmos a ser avaliados é um peso grande na nossa postura.

Queres falar um bocadinho sobre isso?

Posso falar. É porque se quem está de fora observar que os alunos estão a falar ou que nem sequer estão concentrados e que o professor está a falar ao mesmo tempo, eu acho que, é o nosso orientador que nos avalia e ele vai ter uma perceção "Esta não percebe nada disto, não tem controlo nenhum da turma, estas aulas vão ser uma desgraça", se nós efetivamente tivermos uma postura que é a que eu considero, não é rígida mas pronto, firme naqueles primeiros momentos eu acho que o orientador vai ter uma perceção "Ok, ela já conquistou a turma, sabe o que é que está a fazer, ok já está neste intervalo de avaliação", estou a brincar, neste foi relativamente à avaliação intercalar. Mas acho que avaliação tem um peso enorme na nossa postura na aula, por exemplo, nas aulas da nataçao, tenho momentos em que posso brincar com eles porque não estou a ser avaliada, estou mais normal e se calhar agora que eu também já estou mais normal, já passou determinado tempo com

### 1.ª Entrevista Sara

eles não vou ter tantas brincadeiras provavelmente porque estou a ser avaliada.

Portanto relativamente a essa tua postura que foste referindo ao longo da entrevista, aquilo que eu te pergunto é se se deve ao facto de estares a ser avaliada ou à necessidade, que também foste referindo ao logo da entrevista, de...

Acho que foi um bocadinho das duas, mas mais por estar a ser avaliada e mostrar efetivamente que, "Ok quem manda aqui agora sou eu, sou eu a professora e vocês são os meus alunos."

E se não estivesse a ser avaliada? Qual seria a tua postura?

Provavelmente numa fase inicial um bocado mais relaxada, um bocado mais permissiva quando eles estivessem a falar, não é durante eu digo alguma coisa mas se calhar enquanto eu estou a instruir e provavelmente eu deixo-os intervir porque eu numa primeira fase eu estava a instruir e queria era ter um seguimento no pensamento e não os deixava intervir. No fim de eu falar, sim, mas durante não, por isso, é nesse sentido.

E durante, no fim sim e durante não porquê?

No fim sim e durante não porque aquele, ok eu tenho de dizer isto tudo neste espaço de tempo e eu estava preocupada, na altura, no início...

Porque estás a ser avaliada ou porque é uma estratégia...

Não, não porque estava a ser avaliada e depois provavelmente não ia corresponder aquilo que eu tinha planeado, o orientador via, "Então mas, se calhar se não os deixasses ter intervenções durante a tua instrução, conseguias dizer o que devias e não te dispersavas durante a instrução provavelmente frisavas todas as componentes críticas e não te esquecias de nenhuma." e pronto se calhar se eles naquele primeiro momento tivessem a falar "Mas isso é o quê?" ou "Então a professora faça lá.", pronto qualquer tipo de intervenção, eu penso que me iria perder na instrução e não iria dizer nem um terço das coisas mas num primeiro momento agora já não é bem assim.

Queria-te agradecer a disponibilidade por estes minutos que já vão em mais um bocadinho...

### 2.ª Entrevista Sara

O objetivo desta entrevista é apurar as experiências de formação e os fatores em estágio que contribuíram para a alteração do sentimento de autoeficácia, utilizando as respostas do segundo e do terceiro momento para exemplificar na própria entrevista. Iremos centrar a nossa análise na comparação dos dois momentos em que respondeste ao questionário, procurando identificar alterações do teu sentimento de capacidade entre os dois momentos.

Para que isto se torne mais concreto, a identificação do teu sentimento nos diferentes momentos, eu vou recorrer a respostas que fornecestes nos questionários, portanto no segundo questionário que preenchestes e no que respondeste agora, recentemente. Aquilo que se nota genericamente é que houve um ligeiro decréscimo relativamente ao teu sentimento de capacidade e, portanto, eu vou dar exemplos desse decréscimo na diferentes dimensões, procurando aprofundar depois as causas e até ver se confirmas ou não. Relativamente à instrução tu, no segundo momento referiste que "Apresentar a matéria garantindo que os alunos entendam que as várias fases da aula formam um todo" era a "maior parte das vezes fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Aquilo que eu te pergunto em primeira instância é se concordas com o sentido desta alteração do segundo para o terceiro momento?

Sim.

E que experiências e fatores no estágio é que achas que terão contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

É o facto de ter de estar semanalmente a ter de adaptar as minhas aulas planeadas devido à falta de recursos materiais e muitas vezes de espaço devido ao clima, não o clima da aula mas sim o clima atmosférico, faz com que eu perca tempo de aula. Eles pensam que o facto de não ser lá fora e ser cá dentro a instrução ou a formação de grupos é sempre a mesma e realmente acaba por ser a divisão, porque aquele espaço permite-me lecionar muito poucas matérias e eles sabem que a maioria das vezes eles são divididos por rapazes e raparigas e este período foi basicamente. Estivemos quase sempre naquele terço e a divisão era sempre assim feita e cada vez que às vezes eu formava novos grupos era um bocado às vezes complicado fazê-los perceber que tinha de haver aquela formação de grupos. Muitas vezes nem sequer estavam atentos, foi mais nesse sentimento que eu respondi a essa questão e o facto de perder mais tempo a dizer-lhes que não é lá em baixo, eles têm de vir cá para cima, depois no final da aula muitas vezes não conseguia fazer muita das vezes o balanço e tornou-se um bocado difícil perceber a rotina que eu lhes tinha incutido.

E que experiências ou fatores no estágio é que consideras que podiam vir a contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tomar estas tarefas mais fáceis para ti?

Não vou dizer à escola para construir um pavilhão só para mim, mas face às condições que eu tenho, é começar em vez de planear só aquela unidade de ensino para os espaços previstos no meu planeamento e de direito, por roulement, planear fazer um segundo planeamento sempre para adaptações, era mais nesse sentido, não estou a ver que outros fatores possam vir a facilitar. Bem posso efetivamente instruir: "Face que perdemos tempo porque a aula não era lá em baixo, era cá em cima e o espaço é mais reduzido, não vou fazer um balanço final.", isso posso mas depois ao fim de "x" aulas eles percebem bem, "Olha balanço final já não há", isto passa-se mais nas de 45, graças a Deus as de 90 não são sempre ali.

Vês mais alguma experiência ou fator no estágio que possa contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta questão?

Pronto, relativamente a esta questão é sempre bom ter o apoio do orientador depois no final a dizer "Olha deste o teu melhor, face às adaptações que tinhas de fazer", pronto o apoio do orientador, o feedback do orientador é sempre positivo.

E aquela questão que tu referiste da estratégia do planeamento para o espaço suposto e para o espaço de recurso, assumir isso como uma rotina efetiva, isso foi uma estratégia que pensaste tu, foste influenciada relativamente a isso?

Não, comecei a pensar eu, face ao que estava a ser feito, face ao que estava a acontecer, pronto olha se calhar o melhor, a melhor estratégia é ter dois planeamentos e assim já sei como é o planeamento. Aí faço questão de garantir sempre as partes todas, reduzindo determinadas partes que nas outras não reduzia, pronto é completamente diferente, mas garantindo sempre. Isso facilitaria depois o facto de manter a rotina, mas para isso eu teria de ter planado e não 10 minutos antes, começa a chover e é sempre mais difícil.

Agora relativamente à organização tu no segundo momento referiste que "Intervir de forma a garantir que os alunos chegam à hora combinada"



## 2.ª Entrevista Sara

era "a maior parte das vezes fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Portanto a primeira pergunta é se confirmas que houve uma alteração neste sentido do segundo para o terceiro momento?

Confirmo.

E que experiências e fatores no estágio é que consideras que terão contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Não tem diretamente a ver comigo, mas sim com os colegas do grupo de Educação Física porque eles têm 5 minutos para sair da aula e só depois de todos os alunos da aula anterior saírem do balneário é que os meus podem entrar e isso tem-se estado a verificar por causa da chuva que está um bocadinho... atrasa sempre as aulas a seguir, para algumas não atrasa porque fazem mesmo questão de sair mais cedo que os alunos mas para mim isso "Ah a contínua não abriu a porta, temos que nos vestir" e isso atrasa sempre a minha aula, sempre. Tem-se estado a verificar mais agora, atenção. Pronto é mais nesse sentido, não é da minha capacidade e face a isto eu não consigo intervir, no trabalho dos outros eu não vou intervir. No meu eles sabem que ao toque, como estava ali há bocado um episódio, têm que lá estar todos mas há sempre um ou outro que chega sempre atrasado, muitas vezes repito mas se vejo que é um aluno que repetidamente chega atrasado já não repito, portanto esse fatores, acho que agora vai aumentar porque o clima já o vai permitir definitivamente e cada um vai estar no seu espaço porque um pavilhão com duas turmas é mais complicado esvaziar os balneários para todos entrarem a seguir.

Portanto efetivam ente a questão é que experiências ou fatores no estágio é que consideras que podem vir a contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tornar estas tarefas mais fáceis para ti, portanto no sentido de intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à hora combinada, não é?

É assim, os alunos chegam à hora combinada, o problema é o trabalho dos outros a influenciar o meu. Que experiências, fatores é tentar, eu tento-lhes dizer "Olha, se sabem que vai haver uma alteração de espaço face às condições climáticas" porque eles têm acesso ao roulement, "Vocês venham prevenidos, já sabem que se têm de vestir mais rápido, porque os alunos da aula anterior demoram mais tempo. É mesmo nesse sentido, eu não consigo arranjar fatores, só se for o fator clima, pedir ao São Pedro, não há nenhum que consiga aumentar o meu sentimento de capacidade porque não é isso que está em causa, é mesmo o trabalho dos outros, porque eu acho que nesse âmbito eu sinto-me capaz de fazer com que eles estejam lá a horas.

Portanto serão fatores externos?

Exatamente, fatores externos.

Que fazem diminuir o teu sentimento de capacidade mas enquanto consequência, é isso?

Exatamente.

Relativamente à dimensão disciplina tu, no segundo momento, referiste que "Intervir no controlo da disciplina da aula, garantindo um clima positivo" era "a maior parte das vezes fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Portanto, a primeira questão é se consideras, se confirmas que houve uma alteração neste sentido, do segundo para o terceiro momento?

Houve.

E que experiências e fatores no estágio, ou experiências, fatores, situações, etc. no estágio é que terão contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Pronto, efetivamente foram dois fatores. O fator de competição porque neste espaço de tempo houve então a semana da Educação Física e então eles não viam outra coisa à frente que era treinar, treinar, treinar e nas aulas queriam mesmo treinar, treinar e eu potencie-lhes, permiti-lhes de certa forma terem a experiência de competirem antes desse tal dito torneio, não era nesse sentido, mas aproveitando o torneio para aumentar e alcançar os meus objetivos, permiti-lhes de certa forma fazer competições dentro da aula com outras turmas, contra professores em várias aulas que isto aconteceu e verifiquei que depois ao fim de "x" aulas, apesar de ser uma boa experiência e eles aprenderem com isso, diminuía a tal disciplina, porque eles não se respeitam, lá a disciplina entre eles, não se respeitam, revoltam-se e muitas vezes não me ouvem. Tive situações em que eu mandava fazer uma coisa, mas porque tinham perdido contra não sei quem no momento "x" já não queriam fazer, portanto por um lado era uma boa estratégia, mas por outro estava a prejudicar uma dimensão que era a disciplina e o outro fator é o espaço, eles em espaços mais pequenos têm tendência a ficar mais agitados, a interagirem mais uns com os outros e isso muitas vezes dá para o torto, é nesse sentido e eu como neste período apanhei bastantes situações só naquele terço bastante reduzido, tive mais situações de indisciplina do que era esperado.

Quando tu dizes que em espaços mais pequenos dá para o torto, queres dar um exemplo?

Dá para o torto porque eles estão mais perto um dos outros e "Chega-te para lá porque eu estou a fazer o exercício aqui" e o outro " Não, tu é que estás no meu espaço", portanto, depois gera-se ali... e depois muitas vezes comentam a atividade que o outro está a fazer, "Isso não se faz assim, não sabes fazer", depois o outro não acha piada e então lá tenho de estar em cima. Tanto que houve até ali um episódio que eu referi que eles gozavam muitas vezes uns com os outros, como é um espaço mais reduzido eles veem o que os outros fazem, é sempre propício...

Portanto que experiências ou fatores no estágio é que consideras que poderiam vir a contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tornar estas tarefas mais fáceis para ti?

Provavelmente seria reduzir o número de experiências que eu lhes dei com outras turmas ou com outros professores, isso seria um fator, fator não, experiência...

As experiências ... estás a referir-te...

Experiências, estou a referir-me ao facto de eles jogarem contra outras turmas em determinadas aulas ou no final da unidade de ensino, como muitas vezes fazia. Provavelmente, o facto de eles terem comportamentos de indisciplina e eu às vezes, apesar daquele episódio ter feito a consequência, nem sempre é assim, se calhar modificar as consequências que eu tenho para os atos de indisciplina, indisciplina entre eles principalmente. Se calhar, ao fazer o relatório da aula ou outra coisa qualquer, tenho de pensar ali numa estratégia, penso que as consequências dos atos também podem ser um fator que pode ajudar a aumentar o meu sentimento... e que depois consequentemente eles...

Relativamente ao clima, referiste que no segundo momento, "Solicitar a simpatia e amizade de todos os alunos" era "a maior parte das vezes fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Portanto a minha questão é se confirmas que houve uma alteração neste sentido do segundo para o terceiro momento?

Houve uma alteração, sim.

E que experiências e que fatores é que achas que contribuíram para a diminuição do teu sentimento capacidade relativamente a esta situação?



## 2.ª Entrevista Sara

Solicitar a simpatia... isto é entre alunos, entre eles, é isso ou...

Entre todos os alunos.

Pronto, lá está é o facto de a maioria das aulas ter sido sempre em espaços reduzidos e isso faz com que eles gozem uns com os outros, o que é que eu hei de fazer?" e criam um clima efetivamente negativo e muitos desmotivam, o que no início não acontecia tanto porque eles ainda não se conheciam a todos, era uma turma que foi formada, alguns já se conheciam mas outros ainda não se conheciam, aos poucos, foram apalpando terreno e como agora já se conhecem mesmo, às vezes exageram em comportamentos que depois influenciam o clima.

Que experiências e fatores no estágio é que consideras que poderiam vir a contribuir para aumentar o teu sentimento de capacidade e portanto tornar estas tarefas mais fáceis?

Se calhar promover mais jogos de cooperação porque eu no início tenho tendência... por exemplo: no aquecimento posso utilizar uma estratégia para o aquecimento, jogos de cooperação entre aqueles que não se relacionam tão bem para ver que, se calhar, aquilo até tem um ponto positivo, pronto é mais na base da cooperação entre eles, tentar promover mais jogos entre eles e entre potenciais faíscas que haja. É mais nesse sentido porque são episódios que, quando eu... já sei outro fator, eu provavelmente chamá-los à atenção mais vezes em frente à turma, por exemplo, eu às vezes refiro durante a aula "Não há asneiras" mas depois no final os outros que não ouviram essa chamada de atenção, seria bom no final provavelmente frisar "Olha aconteceu isto na aula com aquele e aquele aluno que não pode nunca mais acontecer porque se não acontece isso vão ter como consequência isto", provavelmente generalizar o ato de indisciplina ou o ato que desamiza que criou tal clima na aula também poderá ser um fator.

Vês mais algum episódio que relativamente ao clima ou às outras dimensões que possa contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade?

Não porque lá está, eu acho que, se eu conseguir realizar o que eu tenho planeado, eu acho que aquilo vai na perfeição e é fabuloso, mas depois com aquelas condicionantes externas todas, propiciam aquele clima, mas nem sempre é assim, isso são atos que eles depois pronto já lhes passou, mas na maioria das vezes é difícil.

## 3.ª Entrevista Sara

À semelhança do que já fizemos ao longo deste processo, o objetivo desta entrevista é apurar as experiências de formação e os fatores em estágio que contribuíram para a alteração do teu sentimento de autoeficácia do terceiro para o quarto momento. Para isso, iremos centrar a nossa análise nesses dois momentos, recorrendo a exemplos de respostas tuas ao questionário, portanto do terceiro questionário como do quarto questionário.

No terceiro momento e relativamente à dimensão instrução, tu referiste que "Informar sobre as atividades a realizar na aula, garantindo a minimização do tempo despendido nesses períodos" era "a maior parte das vezes difícil" e no quarto momento, referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido?

Confirmo.

Que experiências ou fatores no estágio é que contribuíam para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Esta dimensão foi, nesta fase final, um investimento da minha parte e teria que o ser porque, lá está, os fatores ou as experiências, os próprios orientadores não o exigiram, mas aconselharam e foi sempre uma das minhas dimensões mais frágeis, que foi a instrução, muitas vezes eu passava o tempo que pretendia tentando que os alunos percebessem o que é que eu pretendia para a aula. No final, eu tive que começar a arranjar estratégias, nomeadamente ser mais sucinta nos objetivos que eu pretendia e não só, fazendo-os relembra as coisas que eles já tinham feito, ou seja, aquilo era uma aula repetida. Logo eu não tinha, eu não tinha não, eu não podia, e era um dos conselhos dos meus orientadores, voltar a repetir, de todo, o que eu já tinha referido na aula anterior. Seria uma estratégia a repetição das aulas ou as semelhanças, reduzir isso, utilizar as fichas. Utilizar fichas foi um dos conselhos também dados pelos orientadores de forma a diminuir este meu tempo de instrução que agora eu sinto que esse investimento que eu fiz deu frutos, deu resultados. Apesar de eu achar que veio muito tarde esta dimensão. Mas agora confesso que acho fácil, utilizando as estratégias que utilizei.

Essas conversas que tinhas com os orientadores ocorriam...

Ocorriam após as minhas aulas, em autoscópias., em reuniões que eram feitas pós aula e pontualmente, quando o orientador de faculdade também lá estava. Também via as minhas aulas e depois só novamente é que voltávamos a falar, quando ele lá voltasse, dessas dimensões que ainda me eram frágeis e que eu ainda tinha que investir.

Que experiências ou fatores no estágio é que consideras que poderiam ter contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade e para tornar estas tarefas mais difíceis?

Não conseguir chegar ao final e perceber que o meu tempo útil de aula... como é que eu hei de dizer? Aquilo que eu tinha previsto não continuava a resultar e as estratégias que eu utilizava não continuavam a resultar, acho que isso poderia diminuir. E o facto de não haver essas reuniões para me chamarem a atenção, visto que nós temos uma perceção completamente diferente, não temos a noção que ultrapassamos muitas vezes o tempo previsto, aliás, até achamos que era completamente necessário naquele momento. Mas depois, segundo outras perspetivas, se calhar não era assim tão necessário. Não havendo essas reuniões pós aula, eu acho que afetaria bastante esta questão de que estamos a falar.

Relativamente à organização, tu, no terceiro momento, referiste que "Intervir de forma a garantir que os alunos chegam à hora combinada" era "a maior parte das vezes difícil". E no quarto momento, referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Consideras que houve uma alteração neste sentido do terceiro para o quarto momento?

Houve

E que experiências e fatores é que achas que contribuíram, estas experiências e fatores no âmbito do estágio, o que é que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Eu, quando referi que era difícil esta questão da organização, foi porque, muitas vezes, eu tinha que adaptar a aula. E consequentemente os alunos não sabiam que a aula ia mudar de espaço e, consequentemente, isso iria afetar a questão da presença deles nas aulas e primeiro que eles se equipassem. Posteriormente, agora as condições climáticas são fatores externos que estão em causa, não tive que adaptar espaços,

## 3.ª Entrevista Sara

estive sempre à vontade. Os alunos começaram a entrar naquela rotina, já sabiam, aliás, nunca estive em causa a questões das rotinas, porque eles sabem efetivamente que têm cinco minutos para se equipar. Claro que eu tenho que ser condescendente a partir do momento que tenho que adaptar a situação devido às condições externas que me propunham e etc.

Que condições externas?

Condições externas têm a ver com os espaços. Ora ia para uma sala de aula ou para um espaço muito reduzido. Não podia ir para o sítio que eu tinha previsto. Era o espaço reduzido, depois, afinal já podia ir para um espaço maior. Aquilo ali, a questão do roulement também condiciona um bocadinho, parecendo que não.

Essas alterações aconteciam, já referiste, por questões climatéricas. Havia outros fatores?

E não só, e não só, muitas vezes o professor não estava presente, não dizia e eu acabava... dei por mim numa situação, posso dar um exemplo em que eu fui parar ao espaço mais reduzido, fechei a cortina e depois só passado dez minutos é que me avisaram que o professor não vinha e eu tinha o pavilhão todo por minha conta. Isto novamente levou a questões de organização. E pronto, tive que me adaptar e os alunos também, etc.

Que experiências e fatores é que poderiam contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade e para tornar estas tarefas mais difíceis para ti?

Para tornar as tarefas mais difíceis...

Portanto esta garantia da intervenção para que os alunos chegassem à hora combinada.

Pronto, era novamente a questão dos fatores externos estarem sempre presentes. Acho que era a única coisa que eu posso mencionar e que me dificultaria esta situação.

Relativamente à disciplina, tu, no terceiro momento, referiste que "Intervir na aula garantindo que os alunos não se envolvam em comportamentos contrários às regras de conduta combinadas quando aliciados pelos colegas a fazê-lo" era "a maior parte das vezes difícil", já no quarto momento referiste que esta situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirma esta alteração, neste sentido, do terceiro para o quarto momento?

Confirmo.

E que experiências ou fatores no estágio é que achas que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Claramente nesta fase final eu investi no relacionamento entre alunos através de visitas de estudo, a própria viagem de finalistas, o sentimento que eles tinham de, em conjunto, tentarem angariar dinheiro para conseguirem o que eles queriam. O relacionamento, sem dúvida foi uma ideia que eu sempre tive desde o início que era importantíssima eles terem e só agora, mais para o final é que eu promovi estas situações e que vi que eles, afinal, até quando querem são capazes de ter comportamentos adequados e não só... porque eles a ideia que eles queriam fazer passar uns aos outros era: "Eu sou engraçadinho." era "Eu consigo dar a volta ao professor quando bem entendo, eu não preciso dos estudos para nada, eu estou aqui, vamos mas é ouvir música, não precisamos de ir às aulas.". Mas depois, quando eles começaram a ouvir as ideias uns dos outros, as perspetivas que eles tinham para o futuro, começaram-se a aperceber: "Eh pá, isto agora estamos mesmo no finalzinho." E a tendência é sempre essa: "Deixa-me cá empenhar.". Então eles próprios, só por si, não só pelas atividades que eu promovi, começaram a ter comportamentos diferentes. E foi notório, até o próprio Diretor de Turma viu essa questão.

Que experiências e fatores é que achas que poderiam ter contribuído para diminuição do teu sentimento de capacidade e para tornar estas tarefas mais difíceis?

Eu tive alguns entreves nas estratégias que propus, mas sem dúvida, a questão do Conselho de Turma, vá lá, eu ter alguns professores, ali naquele conselho de turma que me apoiavam de certa forma. Mas se o conselho de turma fosse soberano relativamente àquela turma em não ir a viagem de finalistas ou não ir a uma visita de estudo ou não fazer atividades de Educação Física que fossem propostas pelo grupo de Educação Física, eu acho que isso me dificultaria bastante e acho que isso influenciaria também, porque eles próprios se começavam a revoltar "Então, mas por que é que a gente está aqui? Então temos todos os professores contra? Nem a própria professora de Educação Física?" que eles veem como a professora que eles gostam mais. E o facto é que nós no início pensamos: "Somos os mais novos, não somos respeitados", mas se calhar até somos, mas só nos apercebemos no final.

Relativamente ao clima, tu, no terceiro momento, referiste que "Solicitar a simpatia e a amizade entre todos os alunos" era "a maior parte das vezes difícil" e no quarto momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirma que houve uma alteração nesse sentido?

Confirmo.

Que experiências e fatores no estágio contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade do terceiro para o quarto momento?

Foi exatamente ao encontro do que eu respondi anteriormente. Ao eles perceberem que eu estava determinada a que eles conseguissem alcançar algo que eles queriam tanto, eles também começaram a perceber "Esta professora até, até vale a pena respeitar, até vale a pena..." "Ela está-nos aqui a propor uma coisa para nosso bem, vamos lá tentar alcançar este desafio que ela nos propôs". E o facto...a viagem de finalistas foi sem dúvida um ponto positivo para eles. Eles próprios nunca tiveram, e os outros professores não apostarem neles, a experiência de sair fora da escola e passar a noite fora, uma vez que fosse, em grupo, em conjunto, e isso para eles criou-lhes um desafio, e uma experiência que eles queriam viver e que trabalharam para isso e que sabiam que, se não se portassem bem, os professores não iam deixar e os próprios pais também. Por isso, eles próprios investiram nisso. Eu acho que não foi tanto uma conquista minha, um trabalho meu, mas sim deles próprios.

E em que medida é que achas que isso teve influência nesta solicitação da simpatia e amizade entre todos os alunos?

Entre eles?

Sim.

Lá está, porque eles próprios é que tinham, eles estavam dependentes uns dos outros visto que a viagem de finalistas, volto a pegar na viagem de finalistas, era uma coisa de grupo. Era uma coisa que eles queriam, eles próprios, entre eles, tinham que se auto ajudar para que... aquilo era uma turma, eu sempre lhes expliquei "Vocês funcionam como uma turma, obviamente não vou levar só um aluno à viagem de finalistas" e o que acabou por ser uma coisa de turma arrastou-se para outras turmas, porque depois eu propus isto também a outras turmas e efetivamente, no final, foi em Conselho de Turma referido que a própria turma, neste caso o 9ºY, e as outras mudaram radicalmente o comportamento em

### 3.ª Entrevista Sara

função de uma coisa que eles queriam bastante, que era a viagem de finalistas. Não sei se foi por causa dos pais: "Não vais se...", "Não me dá isto e isto, se não te aplicares isto e isto.". Não sei se foi os próprios professores. Não sei...

Mas qual é a tua perceção relativamente a isso?

Eu acho que seriam os pais. Eu consegui falar com todos os pais, todos os alunos e eles próprios disseram: "Se ele não mudar o seu comportamento face à escola, porque é um aluno que nas aulas está sempre a falar.", eu penso que teve mais a ver com isso. Se os professores durante o ano letivo, desde o início não têm conseguido que eles dentro de uma sala de aula tomassem atenção, mas acho que isto também é aliado ao facto de já estarem no 9º ano, estarem também ali na fase transitória, isto envolve um conjunto de coisas. A chantagem dos pais também, "Se não conseguires isto não vais. Acho que é mais por aí.

O que é que poderia contribuir em termos de fatores e experiências ao nível do estágio para diminuir esse teu sentimento de capacidade e consequentemente tornar estas tarefas mais difíceis, ou seja, a solicitação da simpatia e amizade entre todos os alunos?

Novamente eu falo do Conselho de Turma e até mesmo o conselho pedagógico e os próprios órgãos da escola não estarem abertos à minha iniciativa. Eu penso que isso iria dificultar-me bastante, porque eu queria mostrar que, apesar das características da turma, que eles diziam ser muito desatenta, a falta de empenho... Aliás., até ao final do segundo período eu tinha como possíveis pessoas para passar, duas pessoas, portanto mostrar ao conselho de turma, ao conselho pedagógico que efetivamente a viagem de finalistas poderia ser uma benesse foi um desafio, vá lá, eles conseguiram, eles conseguiram não, eu consegui, eles deixaram, mas se eles não estivessem de todo em acordo com a minha proposta, eu acho que isso iria gerar nos próprios alunos uma certa revolta e se calhar não me viam... "esta andou-nos aqui a enganar, está-nos a solicitar certas coisas em vão.". Porque isto da viagem de finalistas foi uma coisa trabalhada desde o início do ano por eles, e chegar agora à fase e ao haver objeções de quem quer fosse iria ser muito mau.

Do primeiro para o quarto momento verificou-se uma evolução positiva do teu sentimento de autoeficácia. Agora queria colocar-te uma questão um bocadinho mais abrangente. O processo de estágio está culminado e, durante este processo, tivemos aqui o nosso processo com vários momentos. Aquilo que te queria perguntar é: do primeiro para o quarto momento, este último, verificou-se uma evolução positiva do teu sentimento de autoeficácia. Tendo em consideração todo o processo de estágio, que experiências é que elegeas como as mais significativas para este aumento?

Sem dúvida o acompanhamento dos orientadores, é bastante importante. Os orientadores tiveram um papel muito importante neste estágio e não só, e o grupo de trabalho, com que eu pude contar este ano, foi bastante positivo. Eu sentir que eles, perante as minhas dificuldades, quiseram, em conjunto comigo, ultrapassá-las, isso foi positivo e foi uma mais-valia para mim para não desistir de certa forma do estágio, porque houve certos momentos em que: "Estou mesmo cansada para que é que eu vou investir nisto?". E eles: "Não D investe que isto depois no futuro vai ter um impacto diferente." Isso foi uma das experiências que eu ressalvo.

E isso acontecia em que contextos? Essas experiências

Era mais nos balanços, nas reuniões pós-aula, avaliações intercalares que nós fazíamos.

E os principais intervenientes aí?

Os principais intervenientes eram o orientador de faculdade e orientador de escola, sem dúvida. Sei bem que havia alguns momentos que eu achava que era mais uma crítica destrutiva do que construtiva. Mas, refletindo agora no final, não é bem assim, acho que aquela exigência toda até faz algum sentido.

Tu falaste também das tuas colegas...

Sim das minhas colegas sem dúvida. Os trabalhos que nós tínhamos que fazer em conjunto. Muitas vezes... durante cinco anos fazemos muita papelada e nós chegamos a este ano de estágio e ainda nos mandam fazer mais papelada. Aqui tem a sua importância, mas que perante aquele desejo de prática, depois ainda tenho de ir fazer mais papelada nós sentimo-nos um pouco desanimadas. Mas de certa forma compreendemos o porquê daquelas exigências. E acho que nós em conjunto tentámos superar essas dificuldades que nós sentimos. Muitas vezes, "Faz tu agora um bocadinho. Não, agora fazes tu. Estou mais cansada nisto, estou mais cansada naquilo.". Apoiávamo-nos, foi basicamente isso.

Mais experiências?

Os alunos, os alunos também contribuíram bastante, o próprio comportamento deles, o relacionamento que eu tive com eles, acho que também influenciou porque, parecendo que não, se eles não quisessem nós temos ali uma certa dificuldade e provavelmente as minhas respostas iriam ser diferentes.

E queres explicar um bocadinho esse processo?

No início, eu já tinha referido o meu sentimento, eu sou uma novata, aliás tive situações em que: "Onde é que você vai?". Tive que explicar que era professora, mesmo os próprios alunos: "Olá gatinha." e eu: o que é isto? Porque aquilo era uma população que era diferente, era diferente mas acabava por ser igual. Foi um processo engraçado de se viver e até aos poucos fui conquistando os alunos. Foi sempre uma das minhas prioridades, foi conquistar o respeito e depois a simpatia, que veio de certa forma ajudar bastante nas aulas. Aliás, dava por mim com eles a perguntar dois dias antes, eles dois dias antes já me estavam a perguntar: "O que é que vamos fazer mesmo na aula?". Foi, sem dúvida, muito importante para mim e que me ajudou a ter motivação necessária para este ano bastante trabalhoso querer, em conjunto com eles, efetivamente, não era só a lecionação, nós tínhamos lecionação, depois tínhamos investigação, depois tínhamos a direção de turma, depois tínhamos o desporto escolar. Aquilo era um conjunto ali de coisas, mas que no fundo eles não nos deixaram desmotivar.

E o que é que achas que poderia tornar esta evolução negativa?

Negativa?

Que principais causas é que podiam ter tornado esta evolução negativa?

Era eu não me integrar de forma alguma naquela escola. Se eu não fosse aceite, se eu não me sentisse, esta é a fase em que nos sentimos: "Somos ou não somos professores?". E se eu verificasse entraves, se eu verificasse que efetivamente eu não conseguia pôr em prática os quatro anos de formação que eu tive aqui eu acho que isso seria muito mau.

Queres dar um exemplo relativamente aos entraves?

Os entraves começaram logo no desporto escolar. Foi uma área bastante frágil minha e eu pude conviver com miúdos que têm a cultura de futebol e eu não tenho essa cultura. E eu tinha um certo receio de não ser aceite. Aliás, até ser gozada, porque o meu conhecimento nessa área era mesmo reduzido. Até mesmo a minha formação inicial não apontava para o futsal, mas sim o futebol e isso criou-me, logo aí, à partida, um

### 3.ª Entrevista Sara

primeiro entrave mas que ao longo do tempo eles foram aceitando com o meu esforço e eles verificaram isso, miudinhos pequeninhos. E vá lá, consegui. Mas se eles à partida verificassem: "O que é que esta está aqui a fazer, não percebe nada disto." Que era o meu sentimento. Eu cheguei ali, deparei-me com um núcleo para dar., e assim: Ok, isto não vai ser, de forma alguma, fácil. Ai e na própria direção de turma, se os pais muitas vezes quando havia reuniões lá com o diretor de turma, eu no início via: "O que é que esta está aqui a fazer a acompanhar, não estou a perceber o intuito. Mas se ela não é professora de Educação Física? O que é que isto está ligado?" Mas eu acho que aos poucos fui conquistando a simpatia, novamente a simpatia e o relacionamento e depois eles acabavam por me aceitar. Mas se eles, de forma alguma, me aceitassem ou compreendessem isso influenciava bastante no meu... na minha prestação.

E no teu sentimento

Também no meu sentimento de autoeficácia.

## Pedro

### 1.ª Entrevista Pedro

Agora vamos centrar a nossa análise, tal como eu referi no início, na comparação entre os dois momentos em que respondeste ao questionário, procurando identificar as causas da alteração do sentimento de capacidade entre estes dois momentos.

Relativamente à instrução, tu, no primeiro momento, referiste que "Informar os alunos sobre as suas dificuldades na aprendizagem fazendo individualmente ou em grupo consoante a quantidade de alunos com as mesmas dificuldades" era "sempre difícil". E, no segundo momento, esta situação era "sempre fácil". Confirma que houve uma alteração neste sentido do primeiro para o segundo momento?

Sim.

Que experiências ou que fatores no estágio é que terão contribuído para o aumento do teu sentimento relativamente a esta situação? O que é que no estágio foi preponderante para que se desse este de "sempre difícil" para "sempre fácil"?

Acho que o ponto de viragem foi a segunda unidade porque eu comecei a fazer fichas de aula. Na primeira também fazia, só que na segunda foi mais... é o que eu faço agora é a metodologia que utilizo agora que são as fichas de aula e, a partir das fichas de aula, eu consigo, para além de diversificar o ensino e pôr atividades ajustadas a cada aluno porque as fichas são diferentes para cada grupo de nível. Consigo que as dúvidas sejam individuais ou em grupo e consigo ter as dúvidas no grupo de nível. Por exemplo, um grupo de nível superior está numa tarefa e se eles têm uma dúvida, essa dúvida não é generalizada porque o exercício é diferente. Só se forem grupos de nível inferior, normalmente tenho dois, se um tiver uma dúvida em relação a um exercício, eu tiro essa dúvida para esses dois grupos de nível, normalmente eles estão em rotações seguidas, tiro essa dúvida para dois grupos de nível. Questões a nível geral, da turma, normalmente não se põem porque os exercícios são diferentes. E eu acho que o ponto de viragem foi mesmo as fichas de aula e o facto de ter diversificado o ensino.

Essas fichas de aulas e essas questões da diferenciação do ensino por que é que isso te ocorreu nessa altura? O que é que achas que em estágio contribuiu para isso?

Foi principalmente o PIF de primeira etapa. Lembro-me de ter focado no PIF de primeira etapa e nas recomendações das orientadoras de estágio. Elas achavam que seria bom fazer as fichas de aula e então eu tentei e fiz as fichas de aula efetivamente. Foi a partir daí que acho que melhorou.

Podes especificar essas questões das orientações, disseste "das recomendações das orientadoras" Isso ocorre quando?

Isso acontece nas reuniões que temos sempre à segunda-feira, ora com a orientadora da escola ora com a orientadora da faculdade que vem na primeira segunda-feira de cada mês.

Podes-me especificar como é que ocorrem essas reuniões?

Ocorrem semanalmente com a orientadora da escola e mensalmente, ocorre sempre à segunda-feira, mas há períodos, no início das aulas ela ia lá mais frequentemente e foi nesses períodos que ela ia lá mais frequentemente, aí em Setembro, Outubro que ela ia lá mais frequentemente, e foi a partir daí, foi por causa da entrega do PIF que ela foi lá e depois falámos dos planos de unidade e como deveriam ser feitos e tirámos algumas dúvidas e depois surgiu essa coisa das fichas de aulas que também já vinha das recomendações aqui da Faculdade, das aulas. E acho que foi a partir daí também através das aulas.

Como é que decorrem essas reuniões? Quando é que ocorrem?

Está o núcleo de estágio, com os três estagiários e as duas orientadoras e discutimos sobre dúvidas que temos normalmente, a orientadora de Faculdade leva pontos para tratar naquela reunião. Depois temos um período em que nós expomos as nossas dúvidas. Acho que é basicamente isto.

Que aulas e que impacto é que essas aulas tiveram, agora, em relação ao estágio?

Salvo erro foi nas aulas de Prática Pedagógica que falámos nas fichas de critério através das observações nas outras escolas, frequentemente via fichas de aula e fichas critério. Salvo erro foi nessas aulas que falámos sobre isso. Isso teve um impacto tremendo na forma como desenvolvi as minhas aulas, até agora estou a usar fichas de aula. Porque considero que agora por serem unidades e não aulas diferentes, então são unidades, a minha primeira aula da unidade tem um período de instrução mais elevado mas a partir daí, os alunos já sabem os exercícios e aplicam-nos. E, assim, dá para ter um acompanhamento muito mais incisivo sobre eles, sobre as atividades deles.

Como é que são essas fichas de aula?

As fichas de aula contêm os exercícios, contêm as rotações, contêm algumas informações sobre algum gesto técnico, por exemplo, o passe ou a manchete, mas não é nada elaborado. Por vezes, tem mais alguma informação, mas como eu mantenho aquelas fichas durante três ou quatro aulas, vou sempre questionando algumas informações da ficha e costumam ter também grelhas de auto ou heteroavaliação e contêm também um ponto, as fichas não têm tudo isto, estou a dizer o que já utilizei. Havia duas fichas que tinham várias progressões pedagógicas e que eu apelava a que eles tivessem atividade na progressão em que se sentissem melhor, sentissem mais aptos. E, depois, a partir daí, punha lá até o nível de progressão, do mais difícil para o mais fácil ou do mais fácil para o mais difícil. E eles passavam por lá e depois eu ia lá falar com eles e dizia: "Tu já não fazes este exercício passas para este". E isso está tudo registado na ficha.

## 1.ª Entrevista Pedro

Que experiências ou fatores ao nível da instrução, no âmbito do estágio, poderiam ter vindo a contribuir para uma nova diminuição do teu sentimento de capacidade e, consequentemente, voltar a fazer com que estas tarefas, que agora já são fáceis, passassem a ser difíceis?

Eu acho que, por exemplo, se não tivesse as fichas de aula, a instrução iria voltar a ter problemas. Eu estou tão habituado a ter a fichas de aula e a ter aquela autonomia que lhes proporciono através das fichas de aulas, que eu acho que os períodos de instrução iriam ficar mais complicados porque eu iria ter novamente de reforçar tudo durante muitas aulas e acho que é isso, as fichas de aula agora sem ser feitas...

Vês mais algum fator que poderia dificultar a tua intervenção ao nível desta dimensão? Mesmo que não tenha acontecido naquele período inicial.

Foi uma vez que eu não tinha voz que eu tinha imensas dificuldades em falar, tive imensas dificuldades em fazer um período de instrução e de gerir a aula. Porque eu dou imensas vozes de comando, por exemplo: "Para" e o grupo para e de vez em quando chamo o nome de um aluno de forma mais assertiva e ele para. Nessa aula que foi observada pela orientadora de faculdade e de escola a aula correu muito mal, não foi muito mal mas correu mal e comparando com as outras, e acho que foi, um dos fatores foi esse da voz, não ter voz, não poder gritar, não poder falar, basicamente não dar palavras de ordem.

Relativamente à organização, tu referiste no primeiro momento que "Organizar os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefa de aprendizagem sejam realizadas rapidamente" era "sempre difícil". E, no segundo momento, referiste que essa situação era "sempre fácil". Confirma que houve uma alteração nesse sentido?

Confirmo.

Que experiências ou fatores no estágio é que achas que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Eu acho que as fichas de aula contribuíram para isso. Porque, como eu referi na resposta anterior, eles tinham lá a rotação e essa rotação é extremamente vantajosa para os alunos porque já sabem para onde é que vão. Além disso, por eu já lhes ter explicado nas primeiras aulas quais é que são os exercícios que eles vão ter a seguir, não há tanto aquele período de adaptação ao início de atividade. Eu acho que solucionei isso através das fichas de aula por conter lá a rotação. Outro ponto que eu gostaria de referir em relação à organização foi o facto de ter feito, através daquilo que eu tinha percecionado antes e respondi no primeiro momento, um regulamento para as minhas aulas. Eu tinha o regulamento interno das aulas de Educação Física e concebi com eles fazer com um regulamento para as minhas aulas. Li-lhes o regulamento interno todo e propus que eles apresentassem soluções ou sugestões de alteração de forma a que eu pudesse ver e depois, consoante as duas partes, iríamos aprovar aquilo e seria o regulamento para as aulas. Eu acho que esse ponto foi fundamental para se terem alterado a maior parte das coisas do primeiro momento e que disse no segundo. Porque a partir daí... e toda a gente assinou. Por exemplo, uma das questões foi relativamente aos atrasos. Depois do toque, tinham cinco minutos para chegar à aula e depois eles apresentaram a sugestão para que passasse a ser de quinze minutos. Eu falei com eles e disse assim: "Sete minutos, mas não é desculpa, eu altero isto sete minutos e são sete minutos". E, efetivamente, eles chegavam a horas. A partir desse dia, chegavam sempre a horas e cumpriam os sete minutos. Eu acho que isso foi um ponto de viragem extremamente importante nas minhas aulas.

Como é que surgiram as estratégias que mencionaste, nomeadamente essa última estratégia, de onde decorreu essa ideia?

Foi através da construção do meu primeiro PIF de primeira etapa. Eu tinha lá como uma das estratégias a fazer nas aulas para solucionar o problema da organização, da disciplina e do clima de aula. Eu encontrei essa solução não sei em que apontamentos de que cadeira, não sei se foi de Estratégias de Ensino, eu encontrei isso num sítio qualquer e depois transferei e foi a partir do PIF de primeira etapa que eu tive esse tipo de atitude.

Vês mais alguma estratégia que tenha contribuído para a melhoria da organização?

Não, acho que não.

Que experiências ou fatores no estágio é que achas que poderiam vir a contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade e para sentires estas tarefas mais difíceis?

Efetivamente agora eu tive um momento em que senti, principalmente nesta última unidade que dei, senti que algumas coisas voltaram para trás. E isso deveu-se principalmente ao facto de ter aquele período de férias. Que eles se esqueceram do regulamento que fizemos e agora estou a reforçar com eles o regulamento, mas em contrapartida senti isso. Outra coisa que eu gostaria de referir é que eu sinto que os alunos... a minha segunda unidade era de oito aulas e a terceira foi de doze e eu senti que os alunos desmotivaram imenso numa unidade tão grande. Eu não sei se foi por causa disso ou se foi por causa das matérias. E, por isso, eu agora vou fazer também uma unidade de doze aulas que é para averiguar alguns pontos para averiguar se é pela unidade ser muito extensa.

O que é te fez chegar a essa conclusão?

Foi através das observações dos meus colegas estagiários e da orientadora de Faculdade. Aliás, principalmente da Orientadora de Escola que disse que a minha aula tinha tido um período de atividade relativamente fraco e que dantes não tinha. E depois em conversa com os alunos, eles têm-me estado sempre a pedir para trocar de atividades que queriam futebol, por exemplo, e basquetebol... tentámos. E eu dei-lhes futebol e basquetebol mas como eram aulas de exterior e andou a chover só dei duas aulas de futebol e duas de basquetebol. São atividades que eles mais gostam. Acho que eles desmotivaram por não ter essas duas atividades.

Como é que tu sabes que são essas atividades que eles mais gostam?

Porque eles falam comigo e no início, não lhes fiz um questionário mas assinalai as matérias que eles mais gostavam. São efetivamente futebol e basquetebol e isso está no meu plano anual de turma.

Relativamente à disciplina, tu no primeiro momento referiste que "Reagir aos comportamentos inapropriados dos alunos, garantindo que não voltem a adotar um comportamento contrário às regras de conduta combinadas" era "sempre difícil" e no segundo momento referiste que esta situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirma que houve uma alteração nesse sentido do primeiro para o segundo momento?

Sim.

Que experiências, fatores, atividades no âmbito do estágio é que pensas que podem ter contribuído para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Foi o tal regulamento para as aulas que eu fiz com eles. Foi o ponto de viragem e o facto de eu não ter posto "sempre fácil" foi porque eu ainda tenho alguns alunos que só por si têm uma preponderância para determinados comportamentos fora da tarefa. Acho que foi isso. Mas essencialmente foi o quadro de regras para as minhas aulas.



## 1.ª Entrevista Pedro

Podes dar um exemplo concreto de como é que fizeste esse quadro de regras?

Foi numa aula de exterior, que devido às condições climatéricas, fomos para uma sala de aula. Eu já tinha programado fazer isso com eles, não sabia ainda em que aula, mas como apanhámos um grande período de chuva fiz uma aula teórica e depois tinha uma parte de aula extra. Achei por bem naquela aula fazer a tal discussão. Li com eles o regulamento, em PowerPoint, li com eles o regulamento e disse que quando achassem que deviam fazer sugestões: "Escrevam num papel com o vosso nome. Caso contrário, liamos o regulamento até ao fim e assinavam por baixo a dizer "Concordo com todas as regras que foram definidas". A partir daí e, durante a tal leitura do regulamento, houve imensas dúvidas que ia esclarecendo, nomeadamente em relação à hora de chegada. Também houve uma dúvida que eu achei interessante que foi o facto de não se poder usar chapéu nas aulas de Educação Física. Esta foi uma parte de uma regra do regulamento que eles levantaram muitas dúvidas, porque queriam usar chapéu no exterior. Eu concordei com eles e agora já podem usar no exterior. Depois, recolhi todas as informações e guardei para mim. Vários alunos tinham lá sugestões, mas a maioria concordava com tudo. Depois, em casa, analisei aquilo tudo, as sugestões todas deles e fiz uma proposta para eles. Apresentei-lhes a proposta numa aula. Disse-lhes só na aula as alterações que fiz. E a partir daí eles concordaram e foi esse o ponto de viragem.

Que experiências ou fatores no estágio é que tu consideras que podem vir a contribuir para a diminuição desta capacidade e, consequentemente, para tornar estas tarefas mais difíceis novamente?

Eu acho que tem de haver sempre o reforço, um reforço das regras de conduta e eu por acaso o meu objetivo principal seria afixar o regulamento para as minhas aulas em sítio visível. Era uma das minhas primeiras medidas, entretanto isso não foi possível porque eu achava que aquilo ficava disponível para todas as turmas e podia gerar conflitos, ou assim. Então eu tenho aquilo sempre numa pasta, essa pasta está comigo e eu acho que isso é um ponto negativo porque apesar de eu reforçar eles não veem o documento logo, possivelmente devem ter algum tipo de comportamentos e agora eu tenho andado o reforço o tal regulamento interno que fizemos, o tal acordo que fizemos essencialmente e tenho referido que aquilo foi um regulamento constituído com eles, ou seja, são normas que eles concordaram e que alteraram com algumas condicionantes minhas. Mas acho que se isso for descurado, nalguma aula e, efetivamente, talvez na terceira unidade, nesta primeira unidade do 2º período, foi um bocado descurado acho que posso vir a ter que alterar isso. Posso vir a ter problemas novamente na gestão dos comportamentos inapropriados.

Uma vez que tu combinaste as regras com os alunos e que isso foi unânime entre eles, tu referiste a afixação, era pela falta?

Eu acho que a afixação seria vantajosa para eles.

Por que é que achas que apesar disso ter sido uma mais valia por que é que isso pode ser também a causa das coisas voltarem para trás?

Eu acho que a afixação não é um motivo para as coisas voltarem para trás, a não afixação. Sendo que não é possível, eu acho que não era viável eu acho que o reforço tem que estar sempre presente. O reforço daquelas que são as normas, aquilo é um regulamento feito pelos alunos. Se eu descurar isso, possivelmente terei problemas.

Relativamente ao clima, tu referiste que "Intervir garantindo a cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem" no primeiro momento era "a maior parte das vezes fácil" e no segundo momento, referiste que essa mesma situação era "sempre fácil". Consideras que houve uma alteração neste sentido do primeiro para o segundo momento?

Sim.

Que experiências ou fatores no âmbito do estágio é que achas que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Eu acho que o facto de ter feito grupos de nível e, essencialmente, ter utilizado grupos de nível com alunos que têm mais empatia uns pelos outros. Por exemplo, a maioria das aulas tinha dois grupos de nível inferior e, nesses dois grupos de nível inferior, eu tinha quatro rapazes e dividia dois para um lado e dois para outro. Dividia-os tendo em conta o grau de empatia que eles tinham entre si. Também nas aulas de ginásio tinha diversos grupos de nível inferior e nível superior e também tentava dividir as meninas, e meter sempre duas meninas para cada grupo. Aí até tive problemas na primeira unidade porque até pus uma menina no grupo de nível superior que não devia ter estado. Efetivamente tinha feito uma avaliação inicial errada dela, mas tentava sempre em relação ao género colocar dois em cada grupo, porque acho que se pusesse só uma menina podia ser marginalizada e desmotivava-se, então tentei pôr sempre dois em relação ao género. Além disso, na formação de grupos de nível eu também punha os alunos que eram mais amigos. Por exemplo, na primeira unidade, eu tive um aluno que não gostava de estar com outro e veio ter comigo e disse mesmo: "Eu não gosto nada de estar com aquele", e eu, efetivamente, primeiro inquiri-o... a unidade tinha um conjunto de aulas e ele teve de trabalhar com ele, eu inquiri-o sobre isso e ele disse que não gostava porque achava que ele era muito competitivo e ele também é muito competitivo e depois fazia ali um bocadinho de "choque". E então eu optei por dividi-los na 2ª unidade só para evitar problemas e mantenho assim um clima mais de aprendizagem, sem conflitos. Eu acho que esse foi um ponto que foi utilizado e também estava nas fichas de aula, a tal divisão dos grupos, as fichas de aula são por grupo.

Evidencias mais alguma experiência que possa ter contribuído para o aumento da tua capacidade no âmbito do clima?

Sim. Efetivamente nós tivemos de aplicar um inquérito, que foi feito pelos órgãos de gestão. E na primeira reunião de pais tivemos de analisar os dados desse inquérito e nesse inquérito, não, não tem nada a ver com o inquérito. Nós fizemos isso também com um inquérito que era um inquérito de agregado familiar, problemas de saúde. Mas também fizemos numa aula de Formação Cívica uma caracterização dos alunos. Uma heterocaracterização e essa caracterização deu para ver quais é que eram os alunos que gostavam mais uns dos outros e os alunos que eram mais populares e os que eram menos. E aí eu também identifiquei os alunos que gostavam mais uns dos outros e que tinham mais empatia uns pelos outros. Isso também foi apresentada na primeira reunião de pais com o inquérito. Acho que isso também foi um fator que contribuiu para o aumento.

Porquê? De que forma é que tu utilizaste essa informação?

Porque eu tenho uma aluna que é a X e é querida por todos e, quando foi para caracterizá-la, toda a gente deu a sua opinião e quando foi para caracterizar o aluno Y, um aluno que veio de novo para a turma, ninguém queria tomar esse ponto de caracterização do Y porque efetivamente não o conheciam. Então, aí eu percebi quais é que eram os alunos que tomavam mais iniciativa. Por exemplo, o Y não ofereceu muita caracterização, nem ninguém o caracterizou, mas houve alunos que se destacaram, queriam dizer alguma coisa: "é um aluno amigo", "é um rapaz amigo", mas, efetivamente, eu sabia que eles não o conheciam porque eles mesmo assim são muito fechados em si, e nos intervalos eu vejo os dois juntos só, afastados mas houve alunos que o caracterizaram mesmo assim e, a partir daí, consegui ver, talvez, alguma empatia entre eles e consegui juntar, por exemplo, eu metia alunas muito populares com alunos menos populares, com alunos que passavam mais despercebidos, talvez para colmatar esse tipo de carências dos grupos. E foi a partir dessa caracterização.

### 1.ª Entrevista Pedro

Podes-me exemplificar essa caracterização como é que era feita?

Eles escreviam num papel sobre os alunos e depois liamos à turma. Aliás, para cada aluno ficava destacado outro aluno e a escolha foi aleatória. Tiraram um papel e tiveram de escrever, depois na outra tiveram de levar uma caracterização. Depois, eu e a Diretora de Turma liamos os papéis e perguntávamos: "Quem é eles acham que é este?". Depois a partir daí identificavam, algumas identificações estavam erradas, outras eram certas e depois ainda apelávamos para que eles caracterizassem ainda mais porque havia caracterizações que eram por exemplo: "É amigo, é teimoso e simpático". Isto é muito genérico então ainda apelávamos "Então é é mais o quê? Quem é que consegue caracterizar melhor este aluno?" e era assim que era realizado.

Que experiências ou fatores no estágio é que consideras que poderiam vir a contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade e, consequentemente, tornar estas tarefas mais difíceis para ti?

Eu, no meu plano anual de turma disse que ia formar grupos de nível, no primeiro e no segundo período e no terceiro período talvez fosse fazer níveis integrados, heterogêneos em relação ao nível e eu acho que aí irei ter problemas em relação ao clima, porque eu tenho alunos muito competitivos que não conseguem ter nenhum tipo de intervenção sobre os alunos de nível inferior que eu deseje, isto é uma perceção minha. Eu estou a tentar incutir-lhes que devem ajudar os outros e que a ajuda é extremamente importante, mas eu acho que, se agora estivesse a fazer grupos de nível heterogêneos teria problemas ao nível do clima, porque esses alunos não conseguiam ter as funções que eu queria, que era ajudar os de nível inferior. Por isso tinha problemas de clima.

Vês mais alguma situação no âmbito do estágio que pudesse perturbar o clima?

Eu agora apresentei o estudo de turma e esse estudo de turma tinha o tal estudo sociométrico e esse estudo sociométrico acho que também me irá ajudar na formação de grupos de nível. Comprovou algumas ideias que eu tinha em relação aos alunos, mas também me ofereceu uma opinião diferente e uma caracterização diferente, porque eu tinha lá três domínios: um domínio socioafetivo que era em relação a ir para festas de anos, outro que era académico, relacionado com o estar na sala de aula e outro que era a nível desportivo das aulas de Educação Física. E, efetivamente, eu tenho diversos alunos que têm no socioafetivo e no académico um grau de aceitação elevado e no nível desportivo, das aulas de Educação Física, uma aceitação muito reduzida. Isto foi contra aquilo que pensava, pensava que eles eram populares mesmo nas aulas, isso vai-me ajudar, ajudou-me agora na constituição de grupos de nível e talvez tirar algumas ideias que eu tinha. Não em relação a tornar isso mau, mas a tornar isto bom. Naquilo que diz respeito a poder alterar o clima da aula para pior, eu acho que é mesmo a questão dos grupos de nível heterogêneo, também, talvez, o não reforço das normas do regulamento.

Em ambos os questionários, referiste que já tinhas experiência de lecionação anterior. Em que contexto é que decorreu essa experiência? Ainda decorre, já não decorre?

Decorre ainda, dou aulas de futebol na Escola de Academia do Sporting. O ano passado dei na Alta de Lisboa e agora dou no Estoril. O ano passado era um contexto mais sociocultural médio/ baixo. No Estoril é num contexto socioeconómico elevado, muito elevado, o que é completamente diferente. E na escola onde estou agora, que é socioeconómico baixo, eu tenho imensas vivências que tive nas experiências da lecionação do ano passado que imponho agora no estágio.

De que forma é que consideras que essa experiência contribuiu para o teu sentimento de capacidade relativamente à condução no âmbito do estágio pedagógico?

Efetivamente as vivências que eu tive o ano passado ajudaram agora no estágio, principalmente na interação com os alunos.

Podes dar um exemplo?

Por exemplo, eu sinto que o aluno carece, eu sinto que os alunos por estarem fechados numa sala de aula, as tais aulas, digamos, habituais, existe um grande distanciamento entre professor e aluno e acho que isso é prejudicial. Prejudicial para o bom funcionamento das aulas e foi essa noção que eu tive o ano passado. Eu atuava sobre os alunos e tentava sempre não manter esse distanciamento professor aluno. E efetivamente trouxe-me grandes benefícios o ano passado e está-me a trazer benefícios agora. Porque eu acho que consigo ter a turma a ajudar-me nas minhas tarefas de aula e consigo ter a turma sem comportamentos de desrespeito, que eu acho que eles não têm e notei isso numa aula que eles têm imenso respeito por mim e que têm medo que eu pense que eles me estão a desrespeitar. Porque efetivamente, já agora eu conto uma situação que poderá ir contra mim, mas pronto.

O que é daqui, fica aqui.

Foi uma vez numa aula de ginásio. Eles estavam em atividade ou melhor muito pouca atividade, estavam imensos comportamentos fora da tarefa que punham até em risco porque eles estavam a fazer salto no boque e depois não estavam já a fazer ajuda e eles sabem que eu detesto isso. E eu efetivamente estava já... estava chateado, mandei parar tudo e disse: "Quem não quiser fazer a aula pode sair agora". Essa situação efetivamente podia ter corrido mal, mas não correu e eu senti que eles depois de eu ter dito isso... e referi que eles me estavam a desrespeitar e era um dos pontos que eu não admitia. E a partir daí, nessa aula mesmo a atividade melhorou imenso e toda a gente fez a atividade durante o resto da aula e acho que isso foi um dos pontos que eu consegui manter com a tal aproximação que eu tenho com os alunos. Eu tento sempre perguntar como é que vão as coisas, e as aulas e isso tudo e isso advém das experiências que tive o ano passado.

Passei por aqueles pontos que eram mais relevantes mas gostava de saber se queres dizer alguma coisa que de alguma forma não está contemplada na entrevista mas que tu aches que é importante neste âmbito.

Não, eu acho que falei de tudo, esta última questão seria o ponto que eu tinha para dizer.

### 2.ª Entrevista Pedro

Tal como fizemos relativamente à entrevista de comparação do primeiro e segundo momento agora o objetivo desta entrevista é apurar as experiências de formação em estágio que contribuíram para alteração do sentimento de autoeficácia do segundo para o terceiro momentos. Portanto iremos centrar a nossa análise nessa comparação e para tal vamos recorrer a respostas que deste no questionário e vamos procurar identificar as causas da alteração do teu sentimento de capacidade entre estes dois momentos. Para que se tome mais concreto, como já referi estão exemplos concretos na entrevista, são retirados itens do próprio questionário e da alteração do teu sentimento e no decorrer da entrevista

## 2.ª Entrevista Pedro

também te vou pedir exemplos para ilustrar de uma forma mais eficaz aquilo que estejas a referir.

Portanto, relativamente à instrução tu, no segundo momento referiste que "Questionar os alunos sobre as atividades de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso da aula" era "sempre fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Aquilo que eu te pergunto em primeira instância é se confirmas que houve uma alteração neste sentido.

Sim. Eu acho que, digamos que houve essa alteração porque eu neste momento, digamos no terceiro momento, eu estava a focar-me mais nos alunos críticos, de forma mesmo muito incisiva nos alunos críticos e foi isso que me levou a essa diminuição de questionar os alunos...

Garantindo que o maior número seja inquirido...

Exatamente, questionar a maioria dos alunos. Eu comecei a questionar mais e a acompanhar os alunos que digamos eram críticos porque eu estava com muitas dificuldades e eu não estava com dificuldades mas queria que os alunos tivessem sucesso na disciplina, então queria que eles evoluíssem e tenho um grupo mais restrito, digamos que é um grupo pequeno que eu acho que tem imensas dificuldades nas aulas a nível de competências e a nível de compreensão das competências, pronto, foi isso que levou à alteração nesse objetivo.

E que experiências e fatores no estágio consideras que podem vir a contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tomar estas tarefas mais fáceis para ti, esta tarefa, neste caso, esta tipologia de tarefa mais fácil para ti?

Isso já me foi referenciado pelas orientadoras de estágio, o facto de eu agora me ter focado mais no grupo de nível inferior, considero que mais uma vez eu vou voltar à questão anterior, isso aconteceu porque estávamos numa fase final, já estávamos numa reta mais final do 2º período e nos balanços que eu estava a fazer das unidades, eu estava a perceber claramente que havia um grupo que possivelmente não iria chegar ao sucesso em Educação Física e como estávamos a chegar ao final e não lhes queria dar a nota negativa e então focava-me claramente nesse grupo. Para aumentar o meu sentimento de capacidade, eu necessitarei de... digamos que eu estava numa reta final... foi o momento mais isolado em que não estava a ter a inquirição da maioria dos alunos, agora que já estamos numa reta final em que um conjunto de competências já foram adquiridas por eles com um maior acompanhamento meu, eu acho que o sentimento de capacidade vai ser aumentado e este objetivo vai ser, vai tornar-se fácil, porque já está inerente em mim questionar muitos alunos durante a aula. Portanto isto reporta a um momento final do 2º período em que eu estava a ter dificuldades em ter alunos a atingirem o sucesso na Educação Física.

Então resumindo, o que é que tu consideras que vai contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta tarefa?

Como o grupo de nível inferior está agora a evoluir, que continue a evoluir assim, porque, se não continuar a evoluir assim eu terei novamente de, acho que terei novamente de focar-me mais nesse grupo e questionar mais esses alunos e estar mais dentro desse grupo, acompanhar mais esse grupo. Se eles continuarem assim eu agora voltarei ao questionamento à maioria da turma.

Vês mais alguma experiência que possa contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade?

Eu acho que não, só se for as observações dos meus colegas e da orientadora de estágio, porque eles focaram-me isso e eu efetivamente expliquei-lhes por que é que estava a fazer isso, poderei fazer isso agora de forma inconsciente, mas com as observações deles provavelmente serei referenciado que estou a fazer isso e poderei explicar que é algo que...

Quando falas das observações deles referes-te a que momentos específicos, podes dar um exemplo?

Digamos, falas das observações dos estagiários, das minhas aulas, relativamente a uma competência do guia de estágio, que terão de observar 20 aulas minhas e às observações da orientadora de estágio que acontecem sempre, da orientadora de estágio da escola...

Mas quando é que essa informação te é transmitida?

No balanço, no final de cada aula.

E esse balanço ocorre, como referiste, no fim da aula e como é que costumam ocorrer estes balanços em termos de estrutura? Dá-me um exemplo.

Eu falo sobre o que acho que aconteceu de bom e de mau na aula e depois a orientadora de estágio fala sobre, aliás eu falo do que aconteceu de bom e de mau, há um período de discussão e depois a orientadora falo do que foi bom e o que é que foi mau e depois há um período de discussão.

E nesse período de discussão quem é que intervém?

Se estiverem lá os estagiários podem intervir também, se for no caso das observações dos estagiários, intervém o estagiário que esteve a observar e a orientadora. Também acontece, de vez em quando, vão lá os estagiários observar ocasionalmente e falamos todos naquele período.

Relativamente à organização tu, no segundo momento referiste que, "Intervir de forma a evitar situações de risco no desempenho das tarefas de aprendizagem pelos alunos" era "sempre fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido do segundo para o terceiro momento?

Sim.

E que experiências e fatores no estágio é que achas que contribuíram para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação, portanto o evitar situações de risco no desempenho das tarefas?

Isso aconteceu mais do que uma vez ao longo da unidade neste terceiro momento, das minhas unidades nesse terceiro momento. Eu tinha vindo a descurar de certa forma alguma segurança, estava a dar mais, digamos, estava a responsabilizar os alunos de forma demasiado crescente e estava a confiar muito neles, isto aconteceu relativamente, eu respondi a esta questão porque houve dois casos numa aula minha que me reduziram imenso o meu sentimento de capacidade, e que me fizeram pensar. Por acaso não tomaram proporções drásticas, mas poderiam ter tomado e eu fiquei extremamente preocupado por causa disso que foi o caso da queda de uma aluna quando estava a fazer uma posição acrobática, caiu efetivamente no chão e podia ter-se magoado imenso e foi a de um aluno que pisou um pino e escorregou, foram dois casos que aconteceram numa aula minha que me fizeram pensar muito e eu fico a pensar imenso sobre situações de risco que poderão magoar algum aluno meu. Escrevi esta questão precisamente em relação a essas situações a esses episódios que aconteceram na aula.

E que experiências e fatores no âmbito do estágio é que achas que podem contribuir para aumentar o teu sentimento de capacidade e consequentemente para tomar estas tarefas mais fáceis para ti?

Em relação a isso, por exemplo essa situação aconteceu e foi observada por um estagiário e nesse balanço que fizemos pós aula ele referiu-me isso. Eu tinha observado e ele referiu-me isso, ajudou o facto de ele ter referido isso e depois eu arranji estratégias para aumentar a segurança naquela estação. Também ajudou o facto de eu ter observado aulas dos outros professores do grupo, porque eu observava as aulas dos outros



## 2.ª Entrevista Pedro

professores do grupo e de vez em quando falávamos sobre as aulas que eu tinha observado e eles continuamente referiam que a segurança era algo primordial nas aulas deles, que era algo extremamente importante, que até havia limitações em termos de determinadas competências, elementos e ações que eles não faziam para prevenir a segurança. Em relação a isso eu acho que não se deverão fazer coisas por causa de serem menos seguras, deverão dar-se mais elementos de segurança para fazer aquele tipo de elementos, mas foi algo que me fez pensar o facto de eles me dizerem que era primordial e que davam primazia àquilo de forma muito decalcada.

Quando tu falas dos colegas do grupo, são que grupo?

Foi assim: nos tínhamos, no guia de estágio, observar as aulas da orientadora de estágio, como a nossa orientadora de estágio não dava aulas, escolhemos observar uma aula de cada professor do grupo de Educação Física e é relativamente a essas observações que eu estou a falar.

Quando é que ocorriam essas conversas, depois, com os professores?

Ocorriam depois da observação, podia não ser imediatamente depois, mas acontecia falarmos depois de eu ter observado a aula e até no momento da aula, também aconteceu termos falado porque habitualmente acontecia várias vezes os professores sentarem-se ao nosso lado, enquanto estávamos a observar e falarmos sobre determinado acontecimento da aula.

Relativamente à disciplina tu, no segundo momento, referiste que, "Utilizar castigos que não interfiram negativamente com o prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física" era "a maior parte das vezes fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirma que houve uma alteração do segundo para o terceiro momento neste sentido?

Sim.

E que experiências e fatores nos estágio é que pensas que terão contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Foi o facto de, ao longo das aulas, eu ter observado claramente uma diminuição da motivação para a aula e de empenho nas atividades da aula e como já tinha feito o regulamento, como já tinha reforçado o regulamento e, como já tinha observado em diversas aulas, tanto dos professores do grupo como nas visitas interescolas, observei uma punição que interferia, eu acho que não interfere com prazer, não é o género de: "Não vais fazer aquela atividade que gostas muito!", é por exemplo estás a fazer uma coisa, "Então fazes aptidão física", eu acho que isso não interfere com o prazer ou gosto dos alunos, eu acho que não, mas pronto, foi algo que eu agora tomei como estratégia para combater esta falta de empenho e de motivação e de alguns alunos até fora da tarefa e isso tudo que eu vi que em outras aulas com outros professores estava a ter resultados. Pronto, não é algo que eu faça continuamente, qualquer comportamento, qualquer tipo de episódio que aconteça na aula eu dê algum tipo de punição, não é isso que acontece, punição no sentido da Educação Física, não é isso que acontece, agora recorro muito mais a isso do que recorria no primeiro e no segundo momento.

Tu referiste aí, portanto da mesma forma como na questão anterior, as aulas dos outros colegas do grupo de Educação Física e referenciaste também as visitas interescolas, queres falar um bocadinho como é que essa experiência te influenciou?

As visitas interescolas, quando eu ia observar as aulas dos meus colegas, houve efetivamente uma estagiária, fui a uma aula de uma estagiária que eu vi que ela optava muitas vezes por essa punição física, através da aptidão física e efetivamente a turma estava bem gerida em termos de organização e, nomeadamente, quando se pedia para agrupar a turma à volta do professor de forma rápida, o aluno que chegasse atrasado teria uma punição em termos de aptidão física. Efetivamente isso resultava porque a maioria dos alunos preocupava-se a chegar a tempo e o mais rapidamente possível ao pé da professora, foi, efetivamente, relativamente a esse episódio das visitas interescolas que eu me foquei, nas visitas interescolas e acontecia também na observação dos professores do grupo.

Portanto voltando, para clarificarmos um bocadinho mais, portanto utilização de castigos que não interfiram negativamente no prazer ou gosto que os alunos têm pela atividade física. Tu referiste no questionário que no terceiro momento esta era uma situação que era "a maior parte das vezes difícil". Confirma ou não essa situação?

Eu acho que não interfere negativamente com o prazer pela atividade mas acho que também não é uma estratégia que deva ser adotada, digamos que é uma estratégia que eu considero que é de recurso. Eu nunca iria ter uma atividade que interferisse com o prazer ou diretamente com a atividade, ou seja, o aluno gosta muito de jogar futebol e eu digo-lhe: "Agora não vais jogar futebol", nunca utilizaria uma estratégia dessas, mas utilizo esta estratégia que acho que poderá interferir de forma indireta com o gosto pela atividade física, poderá interferir.

Que experiências e fatores no estágio é que consideras que podem vir a contribuir para aumentar o teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação e consequentemente para tornar estas tarefas mais fáceis para ti?

Eu acho que em relação a isso eu propus-me a fazer neste 3º período uma análise, digamos, mais incisiva sobre o perfil de cada aluno e irei entregar-lhes esse diagnóstico, essa análise, eu acho que essa estratégia poderá servir não só para aumentar o empenho dos alunos como para reduzir a utilização de castigos, porque, se eles continuarem mais empenhados, eu não irei ter necessidade de utilizar castigo, é uma estratégia que eu me propus utilizar agora, resultou de uma leitura do guia de estágio mais coerente agora, para fazer o relatório do PIF e acho que é uma experiência ao longo do estágio que irei utilizar e que está a aumentar a não utilização de castigos.

Podes especificar essa estratégia de uma forma mais...

Digamos eu vou analisar, por exemplo eu dei-lhes uma nota e disse-lhes que iria analisar a nota deles e dizer-lhes por que é que eles tiveram aquela nota, irei apresentar-lhes o que é que eles precisam de ter para subir o nível. Eu propus-lhes essa estratégia, irá ser tomada, por que eu ainda não, não a acabei mas irá ser tomada por causa do guia de estágio. Eu acho que essa estratégia, o facto de os alunos saberem porque é que tiveram aquela nota e quererem sempre evoluir mais, vai fazer com que eles tenham maior empenho na aula e isso vai reduzir a utilização de castigos, porque eu utilizo os castigos claramente por causa do empenho, porque há uns que se sentam e não fazem a aula e é por causa disso que utilizo os castigos na área da aptidão física, fazer abdominais, fazer flexões e isso tudo. Pronto, eu acho que, com essa estratégia, eu poderei não ter a necessidade de utilizar castigos e passar a responder como tinha respondido no segundo momento, a maior parte das vezes fácil, foi por causa disso que eu escrevi no segundo momento a maior parte das vezes fácil, porque não utilizava castigos.

Relativamente ao clima tu, no segundo momento, referiste que "Intervir garantindo a cooperação entre os alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem" era "sempre fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Aquilo que te questiono é se confirmas a alteração do segundo para o terceiro momento neste sentido?

Eu não sei por que é que respondi isso. Eu não concordo, acho que não houve assim uma alteração assim tão significativa.

Sim, então como é que colocarias, como é que respondias a esta questão relativamente ao terceiro momento?

A maior parte das vezes fácil.

## 2.ª Entrevista Pedro

E portanto identificas aqui também, não de uma forma tão drástica mas também uma diminuição do teu sentimento de capacidade. E que experiências é que achas no âmbito do estágio é que terão contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade em relação a esta situação?

Foi efetivamente um episódio, um conjunto de aulas que eu tive agora nessa unidade, que acho que era a quarta unidade, que eu optei por utilizar grupos de nível heterogéneos, grupos heterogéneos em relação ao nível e efetivamente eu notei que eles se ajudavam imenso, mas que, por vezes, se agrupavam em termos de nível de capacidade, ou seja, os alunos de nível inferior no mesmo grupo juntavam-se e os alunos de nível superior também se juntavam, dentro do mesmo grupo agrupavam-se para fazer, por exemplo, um elemento gímico, por exemplo, da ginástica acrobática mais difícil. Pronto, isso reduz, mas isso não me acontecia muitas vezes e havia imensas vezes também a junção de um nível inferior com um nível superior para fazer um elemento gímico que o de nível inferior não conseguia e o do nível superior já conseguia, por exemplo o "tanque", havia muitas vezes em que o aluno, digamos estava cá em cima, como era um aluno de nível inferior, ele tinha medo de se lançar para a frente, então colocava-se um aluno de nível superior em cima e um de nível inferior em baixo depois até conseguiram fazer o "tanque" e foi a partir daí que eu acho que respondia assim, que mudava esta minha resposta.

E que experiências e fatores no estágio é que achas que consideras que poderiam vir a contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tomar estas tarefas mais fáceis?

Eu acho que agora com a utilização dos grupos heterogéneos, que eu vou começar adotar, agora de forma mais recorrente, acho que isso vai fazer com que aumente o meu sentimento de capacidade, porque irei ver de forma mais contínua se eles se ajudam ao nível de diferentes níveis de capacidade se se ajudam. Eu utilizei poucos níveis de capacidade diferentes apesar de ao mesmo tempo...

Portanto que experiências e fatores no estágio é que achas que consideras que poderiam vir a contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tomar estas tarefas mais fáceis?

R – Resumindo, eu acho que é utilizar grupos heterogéneos em relação ao nível...

Estás a falar de, quando te referes a grupos heterogéneos em relação ao nível é grupos de nível?

Sim grupos de nível.

Portanto, ao contrário da estratégia que estavas a implementar estavas a fazer grupos...

Eu estava a fazer grupos homogéneos, ou seja, agrupar um determinado grupo de alunos e denominava-os "grupo de nível inferior", ou seja eram os alunos com as competências, digamos, mais baixas e depois juntava outro grupo que era o "grupo de nível superior", alunos com competências mais elevadas, agora nesta unidade eu comecei por juntá-los e por isso é que eu disse que agora seria a maior parte das vezes fácil porque acontecia também dentro do grupo a junção dos alunos de nível superior e de nível inferior. A unidade que resultou neste terceiro momento foi a primeira em que eu iria utilizar grupos heterogéneos. A partir desta unidade eu utilizarei sempre grupos heterogéneos, é essa a estratégia que acho poderá aumentar, poderá levar ao aumento do meu sentimento de capacidade porque irei ver mais claramente se eles estão a cooperar ou não, irei utilizar estratégias para eles cooperarem ou não. A turma em si acho que é coesa e tem um nível de cooperação e digamos que é uma turma um bocado especial, fecha-se muito dentro de si própria e todos se ajudam e todos falam uns com os outros. Portanto, eu acho que não vai haver problemas em termos de cooperação dentro do grupo pelas características da turma. Não haverá grandes alterações entre as respostas que eu dei no segundo e no terceiro momento ou darei do segundo e do terceiro momento, só se houver algumas claramente que poderão modificar-se.

Não sei se queres acrescentar mais alguma coisa no âmbito da entrevista em geral?

Não.

Obrigado mais uma vez.

## 3.ª Entrevista Pedro

O objetivo desta entrevista, à semelhança de outras que já fizemos, é apurar as experiências de formação ou fatores em estágio que contribuíram para a alteração do teu sentimento de autoeficácia entre o terceiro e o quarto momentos. Essa alteração foi globalmente positiva. E à semelhança do que já fizemos, iremos reportar-nos a exemplos específicos de itens do questionário, que iremos aprofundar de forma a apurar essas experiências.

Relativamente à instrução, tu, no terceiro momento, referiste que "Intervir de forma a garantir um nível elevado de empenhamento dos alunos na realização da atividade era "a maior parte das vezes difícil" e no quarto momento, referiste que essa mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirmas que houve uma alteração nesse sentido do terceiro para o quarto momento?

Confirmo.

Que experiências e fatores no estágio é que consideras que terão contribuído para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Relativamente a esta situação em específico, foi a tal utilização do estilo de ensino divergente na coreografia em que em consegui, através de um planeamento exaustivo daquilo que eu pretendia com essa tarefa, quer através das minhas fichas de aula que funcionavam como instrução, compartimentei as fases de construção da coreografia ao longo da aula e fiz uma série de quadros com uma série de funções que eles tinham que fazer e descrever e de passos que tinham que utilizar e isso tudo e os critérios de avaliação. E o facto de eu ter compartimentado e de ter estruturado tão bem, que eu acho que foi bem, essa tarefa houve aqui um nível de empenhamento da turma que aumentou imenso que eu acho que foi devido à utilização desse estilo de ensino, à atribuição de mais autonomia aos alunos e à compartimentação e estruturação desse mesmo estilo de ensino.

Esta situação conduziu a um aumento...

Sim conduziu a um aumento.

Que experiências e fatores no estágio é que consideras que, nesta mesma dimensão, poderiam ter contribuído para o contrário, para a diminuição do teu sentimento de capacidade e para tornar estas tarefas ao nível da instrução mais difíceis?

Experiências que poderiam ter contribuído para a diminuição na dimensão instrução... Se não tivesse feito a tal estruturação que eu já estava previamente avisado que deveria fazer, que devia ter mais cuidados no planeamento dessa tarefa, se eu não tivesse compartimentado tão bem

### 3.ª Entrevista Pedro

nos períodos pré-aula essas tarefas, provavelmente, não tinha os resultados que tive e poderia ter diminuído o meu sentimento de autoeficácia em relação a essa dimensão. Não conseguia atingir o nível de empenho que consegui atingir com as estratégias que eu adotei.

Disseste que estavas previamente avisado...

Devido às experiências dos meus colegas estagiários anteriores.

Queres explicar isso um bocadinho melhor?

Foi devido ao tal insucesso na aplicação, não foi insucesso, foi insucesso mas pronto... no insucesso que os meus colegas estagiários tiveram quando fiz as minhas observações aos colegas. Adotou o mesmo estilo de ensino com uma coreografia também, embora utilizando elementos diferentes e englobando matérias diferentes. Mas, que por não ter feito um planeamento ou atividades pré interativas consideráveis, que os alunos precisavam de ser bem guiados e bem encaminhados durante o processo, não teve os resultados que eram esperados por ele. Por ele e por mim, e pronto foi essa a situação.

Relativamente à organização, tu, no terceiro momento, referiste que "Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem, garantido a manutenção do ritmo de atividade" era a maior parte das vezes difícil" e no quarto momento, referiste que esta mesma situação era a "maior parte das vezes fácil". Confirma esta alteração neste sentido do terceiro para o quarto momento?

Confirmo.

Que experiências e fatores no estágio é que achas que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Em relação a esta questão, houve um momento durante o meu estágio em que se confirma esta minha resposta, esta evolução. Foi concretamente quando eu lecionei as aulas de um colega meu estagiário, em que eu lecionei as aulas e foi uma turma e foi uma turma que era considerada mais complicada que a minha e eu consegui realizar os exercícios, informar os alunos sobre a forma como eles estavam a realizar os exercícios e eu ver até uma troca de informação entre o aluno e eu. Nomeadamente quando os alunos estavam a executar um exercício e tinham umas balizas e as balizas, as balizas não, tinham de acertar nos cones nos cones que estavam em pé e, uma aluna chegou-se ao pé de mim e disse-me que estava a ser complicado, estava a ser complicado acertar nos cones. Depois eu até referi, falei com ela e disse assim logo no momento da aula, reuni o grupo e falei com o grupo e disse assim: "Então vamos deitar os cones a ver como é que isto vai atuar agora." e eles reorganizaram a atividade novamente e até voltaram para mim e disseram: "Oh professor assim é muito mais fácil, assim gostamos mais". E foi uma situação que acho que levou para o aumento do meu sentimento de autoeficácia relativamente a informar os alunos sobre a maneira como eles estão a realizar a atividade. Informei e eles informaram-me a mim sobre como eles estavam a realizar a atividade.

Lembraste de mais alguma situação que possa ter contribuído para esta evolução?

Não

Que experiências e fatores em estágio é que achas que poderiam ter contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Por exemplo, as fichas de aula eram extremamente importantes porque eu informava os alunos, eles sabiam concretamente o que é que era para fazer. E a informação sobre a maneira como eles estavam a realizar os exercícios recaía sempre sobre aquilo que estava escrito nas fichas de aula. Logo, a manutenção do ritmo de atividade não era assim tão "partida", porque eu atuava intergrupo. Porque estava tudo escrito na ficha como é que eles deviam fazer. Se por acaso eu não tivesse utilizado as fichas de aula, se eu observasse um erro, digamos, geral, eu teria que parar o grupo todo e tinha que falar para o grupo todo, para a turma toda porque não era algo que estava escrito, não era algo que, e era algo que provavelmente eles não tinham... agora perdi-me...

Estavas a falar das fichas de aulas e se não as tivesses tinhas que estar a parar...

Exatamente tinha que estar a parar o grupo, porque se eles não tinham isso escrito em nenhum lado eu tinha de estar a reforçar quais é que eram as regras, as condicionantes e as variantes dos exercícios. Com as fichas de aula estava lá redigido e a informação sobre a maneira como eles estavam a realizar as atividades era realizado de forma diferente, acho eu. Pelo menos eu acho que era diferente, acho que as fichas contribuíram imenso e se eu não as tivesse, provavelmente não teria tido os resultados que eu estava à espera. Tinha de arranjar outro tipo de estratégias, mas acho que era algo que poderia ter diminuído o meu sentimento de autoeficácia.

Portanto a utilização das fichas de aula contribuiu...

Para o aumento. Se eu não as tivesse utilizado diminuía.

Relativamente ao clima, tu, no terceiro momento, referiste que "Intervir garantindo a cooperação ente os alunos com diferentes níveis de capacidade nas tarefas de aprendizagem" era "a maior parte das vezes difícil" e no quarto momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirma?

Confirmo.

Que experiências e fatores no estágio é que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Aqui recordo, mais uma vez, a tal construção da coreografia em que houve uma grande cooperação entre os alunos de diferentes níveis de capacidade. Contundo, reporto também aí a utilização do estudo de turma e do conhecimento que eu tenho dos alunos na formação de grupos heterogéneos. Foi uma etapa em que eu utilizei, optei por utilizar grupos que atuassem bem dentro de si, com uma divisão dos alunos que tinham concretamente comportamentos de desvio, separá-los. Foi uma tarefa que careceu de grande planeamento e pensar sobre o assunto e o estudo de turma auxiliou-me nas relações que eles tinham entre eles e com quem é que eles gostariam de estar a trabalhar em grupo. Acho que, na minha perspetiva, foi algo que eu realizei bem, porque consegui agrupar alunos que trabalhavam bem entre si, o estudo de turma auxiliou-me imenso nisso e o conhecimento que eu tenho dos alunos fora do contexto escolar também me auxiliou imenso nesta tarefa de forma a garantir a cooperação de diferentes níveis.

Falaste do conhecimento que tens dos alunos fora do contexto de aula. Podes falar um bocadinho mais sobre isso?

É assim, foi uma turma que, ao longo do ano, eu mantive um conhecimento dentro da aula e fora da aula. Eles falavam imenso comigo fora da aula, falavam imenso sobre aquilo que os preocupava e sobre aquilo que faziam e eu consegui estabelecer uma relação de confiança muito positiva fora da aula com os alunos que teve repercussões dentro da aula. Não sei como é que isso surgiu ao concreto, sei que houve até um determinado momento em que eles faziam asneiras e vinham falar comigo sobre as asneiras que fizeram. Vou referir um caso concreto, em que eles fizeram asneira, e no dia a seguir vieram-me logo dizer o que é que tinham feito. Eu naquele momento não liguei, depois a Diretora de Turma soube da asneira que eles fizeram e perguntou-me a mim: "Olha sabias que a turma já tinha feito isto?" e eu disse: "Sabia". E ela ficou

### 3.ª Entrevista Pedro

extremamente espantada por eu saber e eu fiquei extremamente espantado por ela saber. E atuava muito no sentido de consciencializar os alunos para aquilo que eles faziam, não atuando de forma tão... tentei estabelecer uma relação e tentar apelar à consciência deles, fazendo com que eles me vissem como um amigo. Mas na aula fazendo com que eles me vissem como um professor e acho que foi através desse conhecimento que eu consegui agrupá-los de acordo com aquilo que eu queria dentro da aula porque eu sabia quais é que eram os alunos que juntos faziam asneira e separados atuavam, por exemplo, no seio da aula atuavam de forma... dentro da tarefa e através desse conhecimento eu consegui agrupá-los de forma, consegui ter um conhecimento elevado deles e saber como é que eles atuam dentro da aula e fora da aula, e consegui fazer uma divisão como eles atuam em grupo fora da aula, como eles atuam em grupo dentro da aula. E acho que consegui resultados positivos em relação a esse conhecimento... para que esse conhecimento tivesse contribuído imenso.

Que experiências é que achas que poderiam ter contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta dimensão do clima e esta competência especificamente, portanto tomar estas tarefas ao nível do clima mais difíceis para ti?

Se eu não tivesse tido uma confiança tão grande da turma em mim. Por exemplo, havia situações em que eu referia à turma e dizia que... eu me mostrava desiludido com a turma não só dentro da aula mas também fora da aula. E eles tomavam isso como algo que eles tinham que mudar, porque eles sentiam, eles tinham necessidade de falar comigo e tinham necessidade que eu falasse com eles. E o facto de eles fazerem algum tipo de asneira dentro da aula fazia com que eu perdesse algum tipo de confiança neles. E se eu não tivesse estabelecido esta relação tão próxima de confiança e de que eles me vissem como um professor junto deles, como um professor com algum tipo de interesse por eles, provavelmente eu não teria os sucessos que tive dentro da aula. Portanto eu reporto a relação que eu mantive extra aula com os alunos como um aspeto importante para o sucesso que eu tive dentro da aula com os alunos. Se eu não tivesse tido essa relação com eles fora da aula, provavelmente, não teria os mesmos resultados e não poderia exigir tanto deles como exigi dentro da aula.

Agora, relativamente à dimensão disciplina, globalmente, a alteração do teu sentimento de autoeficácia entre o terceiro e quarto momento foi positiva. No entanto, nos questionários não foi possível encontrar exemplos demonstrativos dessa evolução ao nível desta dimensão, portanto da disciplina, verificando-se itens em que houve manutenção e outros em que houve um decréscimo. Que experiências é que tu associas a este facto?

E o facto de ter só mantido ou decrescido, não é?

Apesar de, na globalidade teres aumentado do 3º para o 4º momento, e as outras três dimensões foram representativas desse aumento, ao nível da disciplina isso não se verificou.

É assim, a turma apresentava níveis de disciplina muito elevados, acarretava as regras e nunca tive problemas de indisciplina naquela turma. Quanto eu tive conhecimento daquela turma isso já me ter sido informado previamente e eu não ter adotado estratégias de remediação de comportamento de disciplina, apenas estratégias preventivas. E isso aconteceu durante tanto tempo. As estratégias preventivas aconteceram durante tanto tempo que houve um momento que eu tive de tomar atitudes remediativas em relação a isso. E quando eu tive de tomar essas atitudes remediativas, eu tive em alguns casos, e noutros casos não tive, a perspicácia para as resolver. E foi por causa disso, por eu não ter adotado estratégias remediativas logo no início, eu ou mantinha os níveis de disciplina ou então eram decrescidos porque o aumento não seria. Ou mantinha ou decrescia ou então subia após esse decréscimo. Mas eu acho que uma descida após o decréscimo já era a manutenção. Não houve, digamos, um momento em que eu achei que a turma diminuiu imenso e depois subiu imenso, já fazia tudo aquilo que eu queria. Porque essa subida já era a manutenção que a turma é assim, foi-me apresentada assim e sempre se manteve assim, após alguns momentos e episódios que levaram ao decréscimo.

Podes dar um exemplo de alguns episódios que levaram a esse decréscimo e que justificam esta situação?

Globalmente nas modalidades de dança. Quando eu aplicava as modalidades de dança, havia um nível geral de falta de empenho e falta de motivação e alguma vergonha em fazer esses conteúdos. Que diminuía a disciplina da turma, eles comportavam-se de maneira diferente em relação às outras disciplinas, nomeadamente nos conteúdos de dança.

Queres dar um exemplo?

Por exemplo, quando eu apliquei o Regadinho. Na primeira aula de Regadinho, eu adotei a estratégia de mostrar um vídeo demonstrativo da dança do Regadinho. Foi uma estratégia que depois de algum balanço e reflexão achei que foi uma estratégia negativa. Mas no momento em que eu apresentei o vídeo, toda a turma disse: "Eh Professor está a gozar, não vamos fazer nada disto, deve estar mesmo a gozar". Acho que isso foi uma estratégia que influenciou todas as aprendizagens em relação a essa dança concreta, porque eles depois consideravam aquilo uma brincadeira e atuavam de maneira diferente em relação a outras matérias.

E que repercussão é que isso tinha em ti?

A brincadeira?

A reação deles.

Tinha de adotar estratégias remediativas, que muitas vezes não eram as melhores.

E ao nível do teu sentimento de autoeficácia?

Diminuiu, diminuiu. Eu acho que esse vídeo foi um ponto de viragem no empenhamento da turma, claro que teve o outro ponto de viragem do tal manutenção da turma, novo aumento da disciplina que na fase da coreografia. Mas acho que foram os dois momentos muito próximos que tiveram influências distintas.

Agora, pensando de uma forma mais global no estágio. Do primeiro para o quarto momento, e último, verificou-se uma evolução positiva do teu sentimento de autoeficácia. Tendo em consideração todo o processo de estágio, que experiências é que te leges como as mais significativas para justificar este aumento no decorrer do processo de estágio?

Quer que eu fale no global?

Sim que identifiques, na globalidade do estágio. Que experiências é que, no fundo, foram mais significativas para o aumento do teu sentimento de capacidade? Experiências de formação.

Por exemplo, a visita interescolas. A discussão na visita interescolas elevou o meu sentimento de autoeficácia e foi relativamente próximo, foi no início da segunda etapa e eu acho que a tal discussão com outros alunos é muito positiva. Na minha perspetiva, foi muito positiva porque, tal como já referi, focaram-se em pontos completamente distintos daquilo que normalmente os balanços entre o núcleo de estágio se focavam. Foi uma experiência que eu elejo como significativa. Outra experiência foi o horário completo, em que eu me deparei com panoramas completamente diferentes do meu, e que eu tive de adotar estratégias completamente diferentes daquelas que eu teria de adotar normalmente.

### 3.ª Entrevista Pedro

nas minhas aulas. Foi nesse horário completo, concretamente na condução do ensino e nos balanços que eu fazia, não só com as orientadoras de estágio, mas com os professores das aulas que eu dava, das aulas que eu lecionava. Esses professores salientavam-me aspetos positivos e negativos da minha condução de ensino que as orientadoras não focavam. Basicamente, foi a complexidade de aspetos e a diversidade de aspetos que se focavam consoante mudávamos de observadores, de grupo de observadores e eu acho que essa experiência do horário completo e das observações das aulas é muito positivo para uma evolução, para haver uma evolução e para haver um aumento do sentimento se essas críticas forem consideradas. Foi o meu aspeto, eu considerei as críticas e acho que aumentei.

E aumentaste... em que contexto é que depois aplicavas essas...

Imediatamente a seguir, no meu planeamento. No planeamento das minhas unidades, eu adotava logo aquilo que eu ouvia nas minhas observações, quer fossem no horário completo quer fossem em contextos completamente distintos. Eu adotava e pensava sobre elas. E também na minha condução do ensino, por exemplo, houve um professor que salientou que... o feedback... Ele tinha uma turma muito complicada e ele utilizava o feedback motivacional de uma forma diferente. Ou seja, focando nos objetivos do aluno ou naquilo que o aluno queria teria como classificação final da aula. Por exemplo, "Tu assim não vais ter cinco, se continuares com essa atitude não vais ter cinco". Foi algo que eu nunca tinha pensado nisso, nunca tinha agido assim, mas que teve alguma influência em determinados alunos da minha turma que eram muito competitivos e queriam ter melhor nota e que eu utilizava algumas vezes esse tipo de feedback, que os levava a um nível de empenho muito superior àquilo que eles tinham. Por exemplo, eles tinham um comportamento fora da tarefa e eu dizia: "Assim estás a agir contra o regulamento interno logo não podes ter a nota que queres.". Foi um aspeto que eu nunca tinha pensado até aqui, só após essa observação e balanço.

Falaste aí da experiência com os teus alunos.

Sim.

Como é que consideras o impacto dessa experiência formativa?

Com os meus alunos?

Sim.

Foi o contexto ótimo de aplicação daquilo que eu ia aprendendo ao longo do estágio.

E encaras isso como... onde é que colocas isso em termos... se eleges ou não isso como uma experiência...

Sim claro que sim, como uma experiência que aumente o meu sentimento de autoeficácia.

Como uma das principais ou não?

A principal, porque era uma turma em que me sentia à-vontade para experimentar, eu sentia-me à-vontades para experimentar naquela turma porque tinha uma relação muito positiva com os alunos e eu até lhes podia dizer que queria experimentar alguma coisa que eles colaboravam muito comigo e foi um contexto ótimo de aplicação daquilo que eu ia aprendendo.

Resumindo as experiências eleitas por ti como fundamentais para o aumento do teu sentimento de autoeficácia.

Condução do ensino na minha turma, as observações realizadas pelos professores e pelos orientadores de estágio e pela visita interescolas.

Pelos orientadores de estágios estás-te a referir...

Os balanços inter-núcleo, os balanços interescolas nas visitas interescolas e os balanços realizados com professores do agrupamento no horário completo.

Vamos imaginar que esta evolução tinha sido negativa. O que é que poderia ter contribuído para que do início ao final do estágio a tua evolução e o teu sentimento de capacidade, que é o sentimento e autoeficácia diminuíssem?

Por exemplo, eu considerei muitas críticas que me eram feitas, considerei muito e pensei muito sobre as estratégias para resolver essas críticas que me eram apontadas. E eu atuava muito sobre o planeamento da tarefa, sobre o planeamento da aula, sobre colocação dos alunos, como é que eles deviam estar colocados, como é que eles se deviam colocar nos exercícios de forma a interferir com outros alunos. E eu pensava muito sobre isso. Acho que se eu não tivesse tido em conta, se não tivesse pensado, se não tivesse apreendido tão bem as críticas das diversas pessoas que me observavam, quer fossem meus colegas quer fossem professores de outros contextos, professores com turmas complicadas. Se eu não tivesse tomado essas críticas, se eu não tivesse considerado algumas delas provavelmente eu não teria tido uma evolução em relação ao meu sentimento. E acho que foi basicamente isso, basicamente a aceitação dessas críticas e a consideração dessas críticas.

## João

### 1.ª Entrevista João

Nós agora vamos passar para, vamo-nos centrar na análise da comparação entre os dois momentos em que respondeste ao questionário, procurando identificar as causas da alteração do teu sentimento de capacidade entre cada um desses momentos. E relativamente à instrução, por exemplo, no primeiro momento referiste que "Apresentar a matéria garantindo a atenção dos alunos" era "a maior parte das vezes fácil" e no segundo momento referiste que esta situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido do primeiro para o segundo momento?

Houve.

E que experiências no estágio é que achas que contribuíram para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Pela minha, e acho que já repeti isto, pelo excesso de confiança que dei aos alunos, acho que foi essencialmente por isso. Eu tentei logo desde o início ter uma boa relação com eles, uma relação até de proximidade para com eles até porque me revejo muito naquela turma, é uma turma de desporto e eu revejo-me muito neles e a certa altura comecei, se no início as coisas até corriam bem e até conseguia expor as partes de instrução, com o tempo essa capacidade, não sei se foi capacidade se foi mais da parte deles começou a ser diluída e estive agora a melhorar



## 1.ª Entrevista João

um bocadinho mas a certa altura tinha dificuldade em expor a situação pelo constante interromper que tinha de fazer para mandar calar, para lhes pedir que eles estivessem bem-dispostos muitas vezes eles deitavam-se, enfim. A certa altura comecei a sentir isso e chegámos à conclusão que se calhar, um dos problemas seria o eu ser muito mole e deixar levar-me na onda e muitas vezes nem sequer reprimir esses comportamentos. Agora com a implementação de estratégias mais rígidas, de um comportamento mais fechado e tudo mais, as coisas estão a melhor, mas a certa altura, na altura do questionário, isso lembro-me perfeitamente que estava com esse problema na instrução, não só na instrução inicial mas em todos os momentos de instrução durante a aula... estava com dificuldades.

Tu disseste que chegámos à conclusão?

Em grupo...

Podes especificar um bocadinho mais?

O acompanhamento das tarefas corria bem, os feedback até corriam bem, depois estava-me a faltar esta parte de instrução que eles não se calavam e que havia comportamentos e certos abusos e então, todos nós, o núcleo de estágio e mesmo pela relação que eu tenho para com as duas estagiárias e tudo mais, lembro-me do meu orientador dizer que eu era um bocado pachorrento mesmo mas era a minha forma de ser, até nem era por mal mas que teria de ser mudado. Porque efetivamente eles tinham de perceber que aquilo era uma aula de Educação Física, que estava ali um Professor à frente deles e que eles tinham de respeitar e tentando manter essa relação de proximidade e até para o bom clima da aula que eu tenho com eles mas tentar mostrar-lhes um lado mais fechado e um lado até mais rígido para eles perceberem e tentarem modificar esses comportamentos.

E em que contexto é que ocorrem essas conversas?

Sempre no final da aula.

Já referiste aqui algumas experiências que consideras que podem vir a contribuir para o aumento do sentimento de capacidade e que tomem estas tarefas mais fáceis, pedia-te que especificasses isso bocadinho e se achas que há outras formas de ultrapassar essa dificuldade.

O que eu tenho, e tenho implementado num determinado momento da aula, por exemplo, no momento de instrução, sempre que alguém está a falar utilizo muito o olhar diretivo, a gestão do silêncio: enquanto aquele está a falar todos caladinhos até ele perceber, olhando para ele de uma forma mesmo diretiva com o questionamento, se estiver a falar de alguma coisa e estiver a notar que ele está a falar, logo uma pergunta direcionada para ele. Em termos de durante a aula, em comportamentos fora da tarefa, a inibição da própria tarefa, felizmente que ainda não tive de chegar a nenhuma situação mais drástica, do ter de mandar para fora da aula, felizmente que não, mas porque a própria inibição da tarefa tem resultado bastante e eles têm percebido isso. Outras estratégias que possam haver, de certeza que há, mas eu tenho-me centrado nestas e têm de certa forma resultado

E como é que chegaste a essas estratégias?

O meu orientador, os meus dois orientadores de faculdade e de... porque sempre que possível, sempre que o orientador de faculdade está presente, está presente também nos balanços e reporta-nos todas as suas ideias e...

Podes explicar como é que isso ocorre em termos práticos e sequenciais?

Volto eu a falar, sim senhor, voltam elas a falar e normalmente...

Mas isso decorre...

Pós aula, com observação da aula, primeiro são sempre as minhas perceções das aulas, como é que correu: "Olha aqui não foi tão bem". Novamente os comportamentos de desvio que eles têm, tudo mais. Falam elas dando sempre também a sua opinião e depois, então, normalmente quando está o orientador da faculdade, é sempre o orientador de faculdade que começa porque, como está menos vezes tem sempre mais tempo de antena, digamos assim, dando-nos ao que me parece, também não sei como chamar, mas ao que me parece há sempre um timing no final da aula e do início destas coisas e eles entre os dois fazem uma conferência entre os dois de forma até do que é que podem referir que seja mais benéfico para a minha evolução e entre eles os dois eles deram-me essas ideias de, da gestão dos silêncios, do olhar dirigido, da inibição da tarefa, até da modificação do tom de voz e tudo mais, que seria bem implementado e ver se resultava e tem resultado.

Relativamente à organização, tu, no primeiro momento, referiste que "Intervir de forma a garantir que os alunos cheguem à aula à hora combinada" era "a maior parte das vezes fácil" e no segundo momento referiste que a mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirma que houve alteração neste sentido?

Confirmo.

E que experiência, fatores no estágio, é que achas que contribuíram para a diminuição deste sentimento de capacidade?

Lá está, os tais limites que os alunos vão testando do Professor: "Até onde é que posso ir?". Eles, ao repararem que, se uma vez chegasse atrasado não dizia nada Isso para eles era... começaram cada vez mais a ter esse tipo de comportamentos, até eu começar a ter as tais medidas de relatar à diretora de turma e depois não sei como é que ela fazia a gestão, se realmente comunicava aos encarregados de educação, mas a certa altura comecei a ter muito mais alunos, para além daqueles dois, a chegarem atrasados e que depois começaram a diminuir, esta fase está bem melhor.

Portanto consideras, o que é que achas que esteve na base desta...

A minha, digamos, como é que hei de explicar, o meu deixar passar perante essas situações muitas vezes eles entravam na aula, eu já estava numa instrução inicial de um conteúdo qualquer e eles diziam: "Peço desculpa, Professor e eu apenas não dizia nada, deixava-os entrar sem dar qualquer tipo de reprimenda, nem no final da aula nem tudo mais, tirando esses dois casos. A partir do momento em que aquilo começou, de facto a ser bastante e atrasar o início das minhas aulas até, tive de começar a ter outras estratégias, outro tipo de abordagens perante esses comportamentos.

Portanto entrando aqui também na sequência da tua conversa, que estratégias ou fatores de estágio, que situações é que consideras que possam vir a contribuir, ou que se calhar já contribuíram de alguma forma para o aumento de sentimento de capacidade e consequentemente para tornar estas tarefas mais fáceis para ti?

A marcação de faltas, foi logo, há uma ficha de ocorrências com a diretora de turma, a partido momento, lá está como eu já disse, não sei depois como é que ela geria a informação mas a partir do momento que eu comecei nessa ficha de ocorrências a dizer os alunos que chegavam atrasados, quanto tempo chegavam atrasados, em que dias, tudo mais, eles deixaram de chegar. Muitas vezes cheguei a ouvir algumas boquinhas entre eles a dizer "Eh pá, aquele agora já se está a 'chibar' à Professora, à diretora de turma dos nossos atrasados, não sei o quê", e as coisas acalmaram. Foi sem dúvida a marcação de faltas...

E tens noção da consequência que isso tinha ou...

## 1.ª Entrevista João

Lá está, não tenho a certeza, mas presumo que essas informações eram passadas aos encarregados de educação e de alguma forma depois aquilo lá mexia com eles.

Vês mais alguma, portanto tu também mudaste o teu comportamento, não é, já disseste pelo facto de verificares que houve uma alteração da parte deles...

Exato...

E foi uma verificação tua?

Sim foi uma verificação minha e dos meus pares de núcleo de estágio, sim.

E isso foi conversado?

Foi conversado, que eu já não começava o momento de instrução inicial, eles partiam para a prática e aqueles que tinham chegado atrasados: "Como é que é? Chegar aqui? Por que é que chegámos atrasados, por que é que não chegamos?". Antes de eles começarem a própria prática eles daram-me uma justificação do porquê daquele atraso e depois de eles me darem as variadíssimas razões do chegar atrasado e eu dizeres-lhes assim: Então por que é que os vossos colegas estão cá a horas e vocês não estão, se eles tiveram a mesma aula que vocês, o mesmo tempo de intervalo que vocês? E aí aquilo de alguma forma, o diálogo que se criava ali entre nós, de alguma forma espero eu pelo menos, tenha entrado naquelas cabeças e tenha surtido algum efeito.

E estás a falar dessa estratégia, essa estratégia foi...

Foi por minha iniciativa, ou seja, eu não poderia deixar que eles chegassem a meio da instrução, muitas vezes sem ouvir metade do que era pretendido durante a aula e partirem logo para a prática, tinha de haver ali algum momento que os fizesse ver e que me fizesse, que eu conseguisse transmitir a minha insatisfação perante tais comportamentos.

Como há bocado falaste nos colegas, nas colegas...

Não isso foi mais na minha, dito por eles: "Eles chegam atrasados e tu não dizer nada?". Mas também não se falou em mais nada, mas eu senti desde logo que tinha ter ali algum tipo de diálogo antes de eles entrarem, na atividade em si ou nas atividades.

Portanto relativamente à disciplina, tu no primeiro momento referiste que "Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo" era "sempre fácil" e no segundo momento referiste que a mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirma que houve uma alteração neste sentido do primeiro para o segundo momento?

Houve.

E que experiências, fatores, no estágio, é que achas que contribuíram para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Acho que vai ao encontro da mesma das outras, no início, se calhar também pela nossa inexperiência ainda, não sabíamos muito bem como lidar com as pessoas que temos à nossa frente e se calhar demasiada liberdade que estamos a dar, pensamos que está a ser boa para dar aquele bom clima da aula, para que as coisas desenvolvam bem, em que eles possam perceber que têm ali uma pessoa em quem possam confiar, mas começou a certa altura a passar o limite e já tive alguns problemas com alunos mais problemáticos e daí esta minha, digamos esta minha dificuldade e que o sentimento de retorno de, no início, achar que era fácil, porque lá está, agora pensando nessa passagem, eles se calhar também não me conheciam e queriam-me testar e se calhar eu mandando um berro ou fazem um sinal de reunião ou tudo mais, aquelas coisas, havia logo silêncio ou reunião e tudo mais. A partir do momento que eles começaram a ver que eu era um gajo porreirinho e tal e que nem me chateava muito de estar a dar um pontapé numa bola de vôlei ou seja o que for, chegava lá: "Olha não podes dar um pontapé na bola de vôlei.", ou seja com um tom de voz muito calmo, eles começaram a perceber que aquilo era banal e que podia acontecer em qualquer aula e daí o meu sentimento de retorno digamos assim.

E que experiências e fatores no estágio achas que podem contribuir para alteração?

A minha modificação perante eles, com modificação do tom de voz, com o castigo, com o diálogo de outra forma, de uma forma mais ríspida, digamos assim, de uma forma se calhar até... muitos vezes eu falava com eles de forma individual e se calhar falar com eles perante toda a turma pudesse haver ali algum, não digo a exposição, digamos assim, a exposição perante a turma, muitas vezes poderia, ou foi uma forma de nós tentarmos testar se valia a pena eles estarem a ser expostos perante um comportamento menos bom que tiveram e perante toda a turma que pudesse fazê-los ver que não tinham o comportamento mais adequado e isso também tem, não humilhá-los mas quase, digamos assim e tem resultado, para alguns tem resultado.

Tu disseste aí, a determinada altura do discurso que nós tentamos? O que é esse nós?

Porque lá está, tudo no grupo, identificamos o problema e vamos então, entre todos, arranjar uma forma que eu possa implementar nas aulas e era, passou por isso, nós, porque não fui só eu, o orientador principalmente todos em conjunto a tentar arranjar as tais estratégias de modificação desses comportamentos, quer seja também os meus deslocamentos perante a aula de forma a que não esteja de costas para eles, aí é uma das minhas batalhas ainda, de forma a que possa ver a identificação dos casos mais problemáticos mesmo individuais em termos de alunos, de alunos que eu não posso perder de vista, todas essas coisas foram discutidas entre nós.

E discutidas em que contexto?

Sempre no contexto pós-aula, e depois não só em pós-aula mas, ou melhor em pós-aula e fazendo também uma análise do conjunto de aulas e tentando fazer uma evolução de como é que estava a ser a solução desse problema e se as estratégias realmente estavam a... vendo comportamentos de determinados alunos, se estavam realmente a modificar o comportamento, se estavam mais dentro da tarefa, coisas desse género sempre pós-aula.

Relativamente ao clima, tu, no primeiro momento, referiste que "Intervir na aula de forma a garantir que os alunos sintam que eu gosto do que ensino" era "sempre fácil" e no segundo momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil", portanto manteve-se de uma forma global a facilidade, no entanto houve algum decréscimo em termos da frequência dessa facilidade.

Se calhar por consequência de todos os outros problemas que eu fui tendo na...

Primeiro eu pergunto se confirmas?

Sim, confirmo.

Que experiências é que achas que terão contribuído para esta diminuição?

Se calhar, com todos os outros problemas que comecei a ter em termos de comportamento, se calhar fui começando a, da minha parte, e acho que isso foi um erro meu, começando a ter menos paciência para as situações de aprendizagem, de correção de técnica, do feedback e tudo

## 1.ª Entrevista João

mais e de certa forma penso que eles sentiram isso. Se logo desde o início da aula estava com problema em modificar comportamentos, se muitas vezes durante o exercício estava mais alerta para quem estava fora da tarefa do que propriamente ver erros e corrigir erros, de certa forma fui começando a ter alguma desmotivação para o acompanhamento da tarefa muito, não vou dizer por culpa mas se calhar por estar atento a todas essas outras situações de modificação que eu queria e de certa forma comecei a sentir isso.

A desmotivação para o acompanhamento da tarefa que estavas a referir era...

Em relação a mim.

Que experiências ou que fatores no estágio ou que situações ou que atividades é que achas que podem ser implementadas de forma a contribuir para que este sentimento de capacidade volte a aumentar?

E está a aumentar felizmente. Lá está, acho que estas coisas estão todas cruzadas umas nas outras, primeira e isto foi uma coisa que identificámos entre todos, agora começam a aparecer situações mais jogadas, digamos que estamos a passar de uma fase de muitos exercícios analíticos, muitas vezes descontextualizadas para a fase mais de jogo e aí começa-se a ver cada vez menos, e eu se calhar estou a referir-me mais aos desportos coletivos, mas começam a haver cada vez menos comportamentos fora da tarefa porque eles estão em jogo e estão mais motivados e também a minha capacidade começa a aumentar porque a minha ação começa a estar mais no jogo e coisas que eu gosto mais, digamos assim, ou seja, a minha própria motivação também está a ser outra, porque as aulas também estão a ser outras. A correção técnica por si só muitas vezes é uma coisa banal e que muitas vezes nós já vamos predispostos a fazer, vou ensinar isto, sei quais são os erros técnicos, sei quais são os erros mais comuns e vou intervir sobre eles. No jogo, as coisas muitas vezes não são assim, a nossa observação e a nossa experiência no jogo, de olhar e ver o que se está a passar e o que é que está a acontecer, muitas vezes isso motiva-nos para estarmos mais empenhados no acompanhamento da tarefa, de mandar parar e de dar os feedback necessários e isso tem sido uma melhoria que eu vejo da minha parte e depois também da parte deles porque eles sentem que está ali alguém de novo próximo deles e interessado em dar-lhes as coisas necessárias para as diversas fases do jogo. Ou seja, está tudo interligado, já estou a conseguir dar a volta aos comportamentos menos bons que se tinham verificado, as outras coisas estão a começar a vir ao de cima, pelo menos, e isto é uma perceção minha já que a Professora me está a fazer esta entrevista é uma perceção que eu estou a ter neste momento.

P – Tu, no questionário, referiste que tinhas experiência anterior a lecionar. Em que contexto é que correu essa experiência?

Não a lecionar numa escola, mas a lecionar o treino por si só, camadas jovens, mesmo já tive experiências com seniores tudo no futsal.

E ainda tens?

Não

Terminaste quando?

O ano passado.

De que forma é que consideras que essa experiência contribuiu para o teu sentimento de capacidade, relativamente à condução de ensino no âmbito do estágio pedagógico?

Sem dúvida alguma, principalmente nesta parte do acompanhamento, da observação e da observação dos jogos desportivos coletivos, que é sem dúvida aquilo em que eu me sinto mais à vontade, porque... e mesmo a própria introdução de aspetos mais táticos do jogo, sem dúvida que a minha experiência não só como atleta, mas como treinador que já tive, pouca, mas que já foi alguma, me fez ter outro tipo de abordagem durante as aulas. Mesmo as características da minha turma, que é uma turma de desporto e que só por si tem outro tipo de capacidade, permite-me ter um maior à vontade nestas situações de jogo e, sem dúvida, que isso foi uma mais-valia e está a ser uma mais valia na condução das aulas do estágio.

João, eu gostava de te perguntar agora que eu terminei as minhas perguntas, se queres referir alguma questão que tenha faltado aqui ou se queres fazer algum apanhado ou se queres dizer alguma coisa.

Fazendo um apanhado acho que todas essas partes, as dimensões de ensino vão muito... e somos pessoas... são alunos que estão do outro lado e nós somos professores e todos nós temos sentimentos e uns gostamos mais de umas coisas, outros gostam mais de outras, há dias em que eles vêm mais predispostos, outros dias vamos nós predispostos, outros dias vamos nós com menos paciência e eles da mesma forma e muitas vezes isto influencia e influencia e acho que muito... e dou um exemplo, dá-me a sensação que eles... eu dou aula numa segunda de manhã e numa quinta de manhã, dá-me muito mais ideia que eles vêm muito mais calmos numa segunda de manhã do que numa quinta de manhã, por exemplo, não sei porquê, mas já me deu essa sensação. Por mais estratégias que nós tentemos implementar por forma a tentar contornar todas estas nossas dificuldades, potencializar as coisas em que já estamos melhor e tudo mais... não podemos esquecer que eles são adolescentes, principalmente são adolescentes e que por essas coisas que eu já referi venho muitas vezes com mais paciência outras vezes com menos paciência de aturar os professores e nós temos de ter alguma margem de manobra para tirar o máximo partido das aulas e o máximo partido dos alunos e se as coisas um dia correm menos bem, não podemos desmotivar, mesmo a própria aula como já aconteceu a mim, durante a própria aula desmotivar completamente e deixar a aula correr até a aula acabar e acho que isso não pode acontecer.

## 2.ª Entrevista João

O objetivo desta entrevista é apurar as experiências de formação em estágio pedagógico que contribuíram para alterar o teu sentimento de eficácia e, para isso, vou utilizar exemplos das respostas ao teu questionário do segundo e do terceiro momentos e focando nas diferentes dimensões do ensino.

Começando pela instrução, tu, no segundo momento, referiste que: "Informar sobre as atividades a realizar na aula garantindo a minimização do tempo dependido nesses períodos." era "a maior parte das vezes difícil", portanto isto no segundo momento, e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil".

A primeira pergunta que te faço é se confirmas que houve uma alteração neste sentido do segundo para o terceiro momento?

Confirmo.

E que experiências ou fatores no âmbito do estágio, portanto no estágio no geral, é que consideras que terão contribuído para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

O problema centrava-se na dificuldade que havia de captar a atenção dos alunos e isto, depois, com várias discussões em grupo e nomeadamente com algumas estratégias que o orientador sugeriu pôr em prática nesses momentos de instrução, que partiam pela gestão dos



## 2.ª Entrevista João

silêncio, não falar por cima dos alunos, do olhar dirigido para alunos mais digamos que mais problemáticos e que incorriam mais em momentos de conversas paralelas. E isto fez com que conseguisse, com a implementação dessas estratégias, conseguisse captar mais atenção sobre aquilo que queria transmitir nos momentos de instrução, o que me permitiu ter mais focada a atenção dos alunos e permitir fazer a instrução de uma forma mais fluida e clara, não estar constantemente a interromper por causa de comportamentos de desvio.

Portanto tu falaste aí do grupo e do orientador de estágio que te sugeriu determinadas estratégias que tu especificaste, portanto essas estratégias foram sugeridas...

Por gente que está de fora e que muitas vezes consegue captar acontecimentos que muitas vezes fogem de mim, e dou exemplo: eu estar a falar para um conjunto de alunos que está a prestar atenção àquilo que eu estou a dizer, mas depois os outros estarem completamente alheios. Eles de fora é que conseguem captar essas coisas e no fundo alertar-me para esses fenómenos que muitas vezes me passam ao lado e foi nesse sentido que eles disseram: "Mais atenção, não falar por cima deles e se o ruído aumenta tu não podes aumentar o teu tom de voz tens é de parar". E essa gestão dos silêncios é muito importante, isto para dar um exemplo.

Portanto quando tu te estás a referir a eles, quem são efetivamente essas pessoas e em que contexto é que ocorrem essas conversas?

As pessoas são o orientador de Escola e de Faculdade, mais o de Escola porque está mais presente e as minhas duas colegas de estágio. Isto acontece sempre no pós aula quando surge algum caso específico durante a aula em que, não é específico, mas algum caso que seja mais claro, digamos assim, que eu não posso deixar passar em claro e essencialmente é nessas discussões pós aula que isso acontece.

Podes explicar-me mais ou menos como é que ocorrem essas discussões pós aula em termos de estrutura?

Inicialmente era mais formal: sentava-se, discutia-se dois ou três pontos que eu achava que tinham corrido bem ou menos bem da aula, eles depois tentavam complementar com coisas que eu não tinha referido e ali gerava-se algum tipo de debate no sentido de identificar o problema e tentar arranjar algum tipo de estratégias para experimentar e tentar resolver em aulas seguintes. Depois as coisas começaram a acontecer de forma mais informal, não tanto com papel mas "Olha, viste aquele episódio, como é que fazias aquilo?" "Olha, exato, já identificámos as estratégias, olha a gestão do silêncio, está melhor ou pode ser melhor, ou mesmo assim ainda continuas a falar". Mais nessa conversa informal que as coisas têm acontecido. E depois muito também autoscopia e balanços de aula, autoscopia às vezes mais ou menos elaborada, acontece sempre e é escrito de cada aula e depois também balanços da unidade de ensino em que se referem tópicos, digamos que essa evolução pessoal que tem acontecido ou não e depois sempre com feedback do orientador no sentido: "Olha é exatamente isto que descreves aqui que tem de acontecer, que está acontecer ou que tem de melhorar", sempre nesse sentido.

Agora perguntava-te que experiências no estágio é que consideras que poderiam vir a contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tornar estas tarefas mais difíceis?

Era se eu não verificasse, ou se eu não sentisse, eu próprio, evolução por parte dos alunos, ou seja, se mesmo assim eu tentasse implementar certas e determinadas estratégias e não houvesse retorno na evolução dos alunos no sentido específico de captar a atenção deles nesses momentos de instrução e captar, não só quer eles estivessem a olhar para mim, mas que estivessem a olhar de uma forma atenta, isso é um pouco subjetivo de avaliar, mas que pelo menos não insurgissem nas conversas paralelas que eram constantes. Se eu visse que mesmo assim isso continuava a acontecer, sem dúvida que havia alguma coisa que estava mal e que teria de ser alterada o que diminuía imenso a minha capacidade de eficácia.

Relativamente à organização, tu, no segundo momento, referiste que: "Organizar a turma garantindo uma reunião rápida dos alunos quando necessário" era "a maior parte das vezes difícil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido, do segundo para o terceiro momento?

Confirmo.

E que experiências no âmbito do estágio é que pensas que contribuíram para aumentar este teu sentimento de capacidade?

Primeiro também essa situação que descrevi toda há bocadinho, todo o confronto que, digamos, que em grupo se faz sobre essa situação e sobre a situação específica de eu pedir reunião, chamar, identificar claramente o sinal e mesmo assim haver alunos que ainda dão mais um pontapé na bola ou que ainda ficam na brincadeira e pronto aquilo... haver sempre alguma demora. E depois o próprio sentimento de que estar-se ali a perder tempo útil para o resto da aula e ter de arranjar ali alguma forma de os alunos perceberem que uma rápida reunião para eu poder novamente organizar o exercício, ou seja o que for. Se esse momento for rápido, ou seja, se essa transição for rápida, eles perceberem que vai haver mais tempo para a prática motora e acho que foi nesse sentido que eu consegui, digamos, a evolução de eu achar que dantes era mais difícil e agora mais fácil porque eles percebem que se eu mando reunir é porque preciso de dizer alguma coisa que é importante para o decorrer da aula e se essa reunião for rápida é tempo que se ganha para a prática motora.

E como é que aconteceu essa transição, passo a redundância, das transições serem lentas e passaram a ser mais rápidas?

Algumas estratégias no sentido de, se eu chamo, sinal de reunião se estamos a trabalhar com algum tipo de material, bola, mesmo que seja raquetes ou tudo o resto, pousa no chão e vem imediatamente para mim e depois lá está essa tal venda do produto, no fundo que é, quanto menos tempo perdermos nestes momentos. E isso foi uma constante durante as aulas e depois não dizer só isso, era dizer está melhor ou está pior e eles de facto perceberem que se aquele momento for rápido e se não tivermos mais um pontapé na bola ou mais não sei o quê... "Rapidamente ele também, ele diz o que tem a dizer." e as coisas são muito mais fluidas do que andar a chamar e chamar uma terceira vez, e quarta vez e é desgastante. E no fundo este diálogo que existiu favoreceu de facto que estes tempos de transição diminuíssem. E depois a questão que tem a ver com o planeamento que é os tempos de transição estarem mais planeados, neste momento, e por exemplo, se eu quero fazer uma rápida mudança de material, saber logo quem é que vai mudar o quê e essas coisas estarem mais planeadas, também ajudou de facto a que se modificasse.

Portanto, relativamente às estratégias que tu referiste para diminuir o tempo de reunião nomeadamente aqui nesta situação, de onde é que te ocorreram essas estratégias? Foi uma necessidade que tu identificaste, foi transmitido?

Eu identifiquei essa necessidade porque senti que estava a perder um pouco a noção desses momentos de transição porque causava-me algum embaraço, porque era muito tempo, de facto era muito tempo que eu perdia e depois começava a ficar saturado e depois ainda havia dois que ficavam lá no fundo e enfim... Sim fui eu próprio que identifiquei e depois, então, em grupo e mesmo coisas que as minhas colegas implementavam nas aulas delas tentar trazer para as minhas, essa situação de as bolas ficarem paradas, as bolas não vêm na mão ou não vêm. Porque mesmo quando estamos na instrução, há sempre algum que está a bater com a bola no chão e isso. "É pá, bolas ficam no chão." e é uma regra da aula, eu chamo, muitas vezes não preciso de chamar, lá está, não preciso de chamar mas "Sempre que eu assobiar e que fizer o sinal de reunião, as bolas ficam no sítio, o material fica no sítio porque vocês vão voltar, vão para a prática, e não precisam do material estar a

2.<sup>a</sup> Entrevista João

vir, as bolas estarem a vir depois estarem a ir.". E isso foi uma estratégia que se ganhou.

Portanto tu falaste aí do planeamento como um ganho. Em que medida é que o planeamento foi um ganho e como é que organizaste esse planeamento?

Planeamento em termos de plano de aula. Tomar pequenas notas de quem é que monta o quê. Se é o grupo, se são alunos específicos, no fundo às vezes alunos mais problemáticos e que insurgem mais nestes comportamentos, se eles tiverem tarefa para fazer, já não estão preocupados em fazer asneiras nas aulas e isso se calhar foi também uma preocupação. Logo, se é preciso montar uma estação, ou organizar alunos ou qualquer coisa, definir logo funções para cada aluno. Dou o exemplo: antes se calhar tinha que acabar a aula motora antes do previsto para dar tempo que os alunos arrumassem o material e isso tudo para depois fazer um balanço final e essas coisas. Hoje não, porque defino logo quem é que vai arrumar o quê e toda a gente tem tarefas distribuídas por toda a turma e ninguém fica a fazer comportamentos fora da tarefa e as coisas ficam muito mais rápidas. Perco muito menos tempo nesses momentos de arrumar material e depois isso ganha-se no fundo na aula, não preciso de estar a perder tanto tempo para isso.

Outra coisa que também falaste foi de coisas que as colegas implementavam. Portanto de que forma é que tu tens acesso as coisas que elas implementam?

Pela minha visualização das aulas delas, as aulas são desde o início do ano, com uma exceção ou outra, as aulas são todas observadas, às vezes de uma forma mais formal a fazer uma observação mais específica sobre determinados momentos da aula, de outras formas nem tanto, mas sempre nesse sentido de tentar ver dificuldades que ela tenha, ver como é que ela supera algumas dificuldade que eu próprio tenho e é sempre nesse sentido, e depois na troca de ideias de como é que chegaste a isto, como é que fazes com aquilo, é sempre nesse sentido.

E essa troca de ideias, portanto para além dessa troca de informação e do registo de observação que já referiste, essa troca de ideias ocorre em que contexto?

Sempre pós aula, ou sempre que alguém, algum membro do núcleo, vem com uma ideia ou com alguma dúvida de como é que deve fazer para a sua aula e mesmo em termos de exercício, seja do que for, quando alguém tem uma dúvida vem e pergunta aos outros: "Olha o que é que achas? Tenho estas duas opções, vou experimentar primeiro esta e depois a outra".

E essas perguntas são feitas entre vocês estagiários ou...

Orientador, estagiários, muitas vezes com outros professores do departamento do grupo disciplinar, ocorre sempre muito neste âmbito ou: "Como é que tu fazes na tua aula?", muitas vezes com professores mais experientes que estão lá na escola, sempre nesta troca de experiências. E depois também um pormenor, muitas vezes com sugestões dos alunos, uma coisa que também me tem acontecido bastante, um exemplo específico de aula não sei, mas sei que já ocorreu estar com alguma dificuldade na aula, ter alunos que percebem isso e darem-me sugestões: "Professor faça assim...", "Faça duas equipas ou três..."

Podes dar um exemplo específico?

Pois eu gostava mas sei, sei porque já fiz isso em balanços de unidade de ensino e referir esse aspeto de ter alunos que me ajudam em alguns aspetos da aula, mas assim de repente não me recordo.

E agora que experiências ou fatores, no âmbito do estágio, é que achas que podiam reverter esta situação, contribuindo para a diminuição do teu sentimento de capacidade e para tornar estas tarefas mais difíceis para ti?

Como às vezes ainda acontece, há aulas que são menos perfeitas e é claro que eles às vezes ainda continuam a demorar mais tempo na transição, é quando eles não respeitam realmente os sinais que não estão estabelecidos, e vem com uma bola e ainda vem a driblar a bola e eu: "Como é que é?" e eles "Professor, desculpe lá" mas lá está, muitas vezes é por esquecimento, e regras, ainda para mais com miúdos que às vezes têm um bocado de dificuldade em assimilar certas regras, esquecem-se e demora algum tempo, mas mesmo assim eles automaticamente param a bola e deitam no chão. É sempre nesse sentido, é se eles não colaborarem no fundo, se eles de alguma forma tentarem testar o professor "Agora não vou fazer isto que ele manda, está sempre a mandar." vou ver se isso acontecer, claro que tenho que tomar outras medidas mas felizmente não tem acontecido.

Agora relativamente à disciplina, tu, no segundo momento, referiste que: "Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas, garantindo que sejam verdadeiras na descrição desses episódios e na explicação das suas causas" era "a maior parte das vezes difícil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Portanto a primeira pergunta é se confirmas esta alteração do segundo para o terceiro momento?

Confirmo.

E que experiências ou fatores do estágio é que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Acho que aí tem muito a ver com a boa relação que eu consegui criar com eles e lembro-me que, no início... e tive vários problemas de comportamento e das quais eu não consegui muito bem gerir ou intervir, em que dizia ou perguntava quem é que foi e ninguém dizia ou diziam: "Foi ele, ou não, não foi ele...", e hoje eu penso que é dessa boa relação e dessa relação de proximidade que eu consegui com eles, de chamar a atenção ou de perguntar quem é que foi e dizer automaticamente em vez de mandar naquele: "Não, professor desta vez fui eu, desculpe lá", ou seja, eles numa fase inicial não assumirem e agora assumirem mesmo qual seja o castigo que possam vir a ter, mas eles agora, lá está, isto vai da conversa que eu tento ter com eles: "Eu quero é que vocês sejam homenzinhos e assumam aquilo que fazem, mesmo que seja errado, porque as coisas são assim mesmo, vocês fazem determinadas coisas e é daí que vem a vossa responsabilidade, se vocês cometem determinados comportamentos ao menos depois assumam e acatem com as consequências." Foi muito nesse sentido e sempre no sentido do diálogo mais do que a própria repreensão, sempre no diálogo e de lhes tentar ver qual o caminho a seguir, por isso...

E esse diálogo ocorre em que situação?

Individual, finais de aula. É muito raro, e isso foi um erro, tentei muitas vezes, e às vezes até especificando alunos, fazê-lo perante toda a turma e isso rapidamente e felizmente vi que não seria uma boa estratégia, porque expor alunos e muitas vezes alunos mais problemáticos perante a turma, podia insurgir ali em algum confronto que não era bom para mim. E então optei sempre pela via mais pessoal, mais sozinho com ele, ou com algum conjunto de alunos com os quais se tivesse passado algum tipo de comportamento que eu não tenha gostado, de lhes fazer ver que não é assim, eles perdem. E depois, muitas vezes, também tentei ir na parte da avaliação e também não era boa estratégia porque muitas vezes não estão preocupados com isso porque sabem que perdem ali, mas sabem que depois são bons na prática e as coisas remediavam-se, mas na sua própria formação enquanto homens, digamos assim, deles, e muitas vezes, às vezes de forma camuflada, e de forma às vezes até mentirosa mas dou-lhe o meu exemplo quando eu era aluno: "Eu quando era aluno também era como vocês e fazia e depois escondia do professor... e depois punha-me a pensar: "Vou esconder? Ao menos assumo", foi muito nesse sentido que as coisas vão acontecendo e que

## 2.ª Entrevista João

depois vão minimizando esses comportamentos que eu não quero no fundo e que eles percebem que realmente não devem acontecer.

Que experiências ou fatores no estágio é que achas que podiam contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação e, neste caso, tomar esta tipologia de tarefas mais difícil para ti?

Era se eles, de alguma forma, não ligassem ao que eu falava, eles podiam dizer que sim e depois continuar a fazer o mesmo, era porque as coisas não estavam a surtir efeito... a conversa e aí se não houvesse modificação ia sentir que não estava, que tinha de ter outro processo e isso ia diminuir se não houvesse então a modificação que houve.

Relativamente ao clima tu, no segundo momento, referiste que "Interagir com os alunos garantindo que sintam que eu os trato todos do mesmo modo" era "a maior parte das vezes fácil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "sempre fácil". Portanto, apesar de já ter havido facilidade no primeiro momento, isto tornou-se ainda mais fácil, no primeiro momento, quer dizer, no segundo em termos do desenvolvimento do estudo, mas no terceiro momento tornou-se ainda mais fácil. Pergunto-te se confirmas esta alteração?

Confirmo.

E que experiências é que terão contribuído para este aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Penso que a dimensão do clima é meio caminho andado para que todas as outras corram bem, pelo menos é aquela sensação que eu tenho tido durante esta formação e durante este ano de estágio. Aquela relação de proximidade que tem de haver com os alunos, eles sentem que, mais do que um professor, está ali uma pessoa com quem eles podem contar, depois é isso mesmo que aí está: não beneficiar uns. É claro que temos gosto por uns e menos afetação por outros, mas é bom que eles sintam que estão todos em pé de igualdade e se, às vezes, dou na cabeça a uns, se os outros de quem teoricamente posso gostar mais, se tiverem que levar na cabeça, também levam na cabeça e aqueles que eu estou a elogiar mais frequentemente porque merecem, se os outros merecerem também têm de ser elogiados. Muitas vezes foi esta relação, também sempre o diálogo que para mim são todos iguais e essas coisas assim, que eu tentei sempre transpor para eles, foi importante para eles sentirem que estão todos em pé de igualdade e muitas vezes quando se fala em níveis e uns são do nível introdutório, são os mais fraquinhos, muitas vezes eles, aí, também sentem que eu me preocupo com eles porque, apesar de serem mais fraquinhos, não quer dizer que eu me vou esquecer deles e se calhar muito pelo contrário, também é por esse sentido. "Os avançados, se calhar vou, apesar de estarem num desempenho maior em relação a outros, se calhar é nos mais fracos que eu vou dar maior primazia, não o contrário como vocês podem pensar" e foi sempre neste sentido que as coisas se processaram, de eles sentirem que não posso estar constantemente a auxiliar todos durante a aula, mas que sempre que puder vou estar um bocadinho com cada um e preocupado com as dificuldades de cada um.

Portanto pergunto-te agora que experiências e fatores no estágio é que achas que poderiam vir a contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta questão e portanto para tomar estas tarefas difíceis para ti?

Isso é um bocadinho difícil, se é dando um exemplo: se em momentos de avaliação formativa, se calhar mais somativa, quando realmente há uma classificação, ver alunos e como aconteceu no primeiro período "É menina o professor dá mais notas", "Não as coisas estão aqui e se vocês quiserem ver tenho aqui as coisas todas e justifico tudo aquilo que vocês quiserem". Se não houvesse esta relação, digamos assim, eu não sei se estou a responder à pergunta, mas se não houvesse esta relação neste momento entre mim e os meus alunos, muitas vezes, relação próxima, se calhar eles, porque é natural... Durante uma aula às vezes estou muito mais atento a um grupo do que a outro e isso é normal e muitas vezes é planeado, porque eu não consigo estar em todo lado ao mesmo tempo e se eu não conseguisse que eles percebessem isso se calhar aí iria ter dificuldades, iria ter alunos a queixarem-se que: "Nunca está ao pé de mim" ou que: "Sou sempre eu o prejudicado", ou sou sempre eu que estou a fazer asneiras e o professor nunca vê os outros "Como não acontece, porque eles percebem que eu não consigo ver todos e também não sou injusto para com ninguém e esta relação se não houvesse, penso que iria ter dificuldades nesse sentido, acho que vai muito na boa relação que eu consegui construir com eles, numa relação de confiança.

Aproveitando isso que disste agora, da relação de confiança, portanto tu, ao longo de toda a entrevista, falaste bastante dessa relação de confiança. Podes caracterizar isso um bocadinho mais especificamente, ou dando exemplos?

Dou exemplos. Para mim são coisas naturais e acho que se deve ter para com todos os alunos, mas realmente não é o que acontece, ou porque há professores com mais dificuldades mas eu cumprimento todos os meus alunos, lá está, porque também a maioria são rapazes e cumprimento todos com "passou-bem", meninas não, mas não tenho quaisquer problemas em dar uns "calduços" nos miúdos, ou seja aquelas coisas que muitas vezes são afetividades e que muitas vezes os alunos precisam. Eu não tenho qualquer problema com isso e não quero especificar mas se calhar tenho colegas no meu estágio que têm mais dificuldade e que se calhar estão a ter problemas com a turma e com as outras dimensões que eu acho que estão associadas ao clima da aula por causa desta falta de afetividade que existe. E neste momento eles sentem e podem conversar comigo sobre qualquer coisa porque estou disposto e sei como é que as coisas funcionam na adolescência e todas estas... começam a sair à noite e muitas vezes há momentos na própria aula que eu deixo para haver esta conversa e no fundo esta confiança que a professora me estava a falar, eles sentem que: "Com aquele professor eu posso falar, é uma pessoa que sabe e não tenho qualquer problema porque sabe conjugar, não vai aqui fazer queixinhas aos meus pais, nem nada disso". É claro que se tiver que ser tem de ser, se eu vir que haja comportamentos graves que estejam a acontecer mesmo fora da minha aula, mas eles sentem que podem haver ali... porque também me veem como uma pessoa ainda jovem e que no fundo tem alguns comportamentos que podem ser similares aos deles e no fundo uma pessoa que conhece o mundo deles e é muito nesse sentido que eles me vêm, mas como professor, não deixa de ser professor.

Tu falaste aí que os teus alunos são maioritariamente rapazes. Como é que tu consegues estabelecer essa relação com as raparigas, essa relação de confiança?

É dando-lhes, digamos que eles são 22 quase todos rapazes que não têm "cabeça nenhuma" e elas no fundo são as tutoras da turma e onde eu, quando tenho de tratar de coisas de avisos, de dar, como por exemplo agora para a saída de escola as autorizações aos pais, é a elas que eu recorro, ou seja, quando são tarefas de mais responsabilidade, digamos assim, é com elas que digamos que eu consigo de alguma forma tentar estabelecer essa confiança. Mas assumo que é mais difícil, sei lá, com o diálogo muitas vezes só com elas também, tentar arranjar aí de outra forma, que não é tão fácil como é com os rapazes.

Não sei se queres referir mais alguma coisa na...

Estava a tentar dar o exemplo de... acho que isto aconteceu uma vez, eu tinha um espaço que não estava previsto para a minha aula, um espaço mais pequeno exatamente e depois tive algum... estava a olhar para o plano de aula, mas o plano de aula não tinha nada a ver com aquilo, com o espaço, exatamente. Como estava a chover, há um espaço que é a saída de outro professor e eu fiquei só com um terço do pavilhão e depois tentei arranjar uma forma na minha cabeça de, e lembro-me que vieram duas alunas perguntar "Professor o que é que vamos fazer hoje?", "Vamos fazer aquilo, não sei quê." "Então olhe professor faça assim..." e mais ou menos conseguiram dar a sugestão para o desenrolar da aula e isto acontece com frequência, são coisas que acontecem com frequência, lá está, a tal relação e eles perceberem que

## 2.ª Entrevista João

podem participar de uma forma mais ativa nas coisas. Outro exemplo o estarem a jogar, faltar pouco para acabar a aula e ainda tinham de desmontar a rede, apesar de a rede já não estar a ser utilizada. Eu, assim: "Temos de arrumar, temos muita coisa para arrumar." e eu ter um aluno que se lesionou durante a aula e dizer "Professor deixe-os estar a jogar mais um bocadinho que eu vou arrumar o resto do material todo", e pronto, perfeito, enquanto ele arrumou o material deu mais tempo para os outros praticarem e o material ficou arrumado, sugestão de um aluno que resolveu o problema.

Não sei se queres referir mais alguma coisa.

Não, acho que é tudo...

## 3.ª Entrevista João

O objetivo desta entrevista, similarmente a outras duas que fizemos ao longo deste processo, é apurar as experiências de formação e fatores no estágio que contribuíram para a alteração do teu sentimento de autoeficácia e, para isso, vamos utilizar as respostas que deste no terceiro e quarto questionários, ou seja ao terceiro e quanto momentos da resposta ao questionário de autoeficácia, para exemplificar uma maioritária evolução que evidenciaste do terceiro para o quarto momento em termos de alteração.

Relativamente à instrução, tu no terceiro momento, referiste que "Questionar os alunos sobre as atividades de aprendizagem garantindo que o maior número seja inquirido no decurso das aulas" era "a maior parte das vezes fácil" e no quarto momento referiste que esta mesma situação era "sempre fácil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido do terceiro para o quarto momento?

Confirmo.

Que experiências e fatores no estágio é que consideras que terão contribuído para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Eu acho que foi essencialmente a relação que se criou, primeiro entre os alunos entre a própria turma, que funcionavam muito como um núcleo, eram unidos, depois a minha relação com eles. E fez com que eles não sentissem as perguntas como uma ameaça. Não sei, sempre numa perspetiva avaliativa "Aquele gajo está a fazer aquela pergunta, mas porquê?", não, viam sempre como formas de diálogo. Inicialmente, havia só dois ou três que respondiam àquilo que eu pretendia ou tentavam criar algum tipo de diálogo que eu queria. Depois, já nesta fase, havia mais alunos a participar sempre que eu questionava, nos momentos de instrução principalmente, e, por isso, é que referi que era sempre fácil nesse quarto momento. As experiências no fundo foram exatamente isso, foi a relação que se criou entre mim e os alunos e os próprios alunos porque às vezes, o medo de dizer uma asneira perante os seus pares pode provocar a inibição em responder ao que o professor pede e isso não era questão. Eles diziam as coisas mais absurdas, por vezes, e era sempre tudo na base da descontração, quando isso acontecia.

Portanto, isso terá facilitado o facto de tu portanto não tanto a reação dos alunos mas, portanto aqui, "Questionar os alunos sobre as atividades de aprendizagem e garantir que o maior número seja inquirido no decurso das aulas", portanto a capacidade de tu inquirires o maior número de alunos, era nesse sentido.

As perguntas nem sempre eram dirigidas mas tinha... no fundo isso não era bem necessário, porque tinha bastantes alunos a responder e não eram só rapazes tinha também raparigas a responder. E no fundo não tinha essa necessidade de dirigir as perguntas, digamos assim.

Que experiências e fatores no estágio é que consideras que poderiam ter contribuído para a diminuição do teu sentimento de capacidade e, consequentemente, para tornar estas tarefas mais difíceis para ti?

Era se não tivesse essa resposta por parte dos alunos e depois não tivesse capacidade de dirigir as perguntas. Imaginemos, eu nunca estive nessa situação, mas se lançasse uma pergunta ou um desafio e não tivesse reação por parte deles e depois não tivesse capacidade de tentar extrair as respostas deles com perguntas dirigidas ou não, de outra forma qualquer. Se não tivesse essa capacidade com certeza que não... que iria diminuir a minha capacidade de eficácia.

Passando para a disciplina, no terceiro momento referiste que "Intervir no controlo da disciplina da aula garantindo um clima positivo" era "a maior parte das vezes fácil" e no quarto momento, referiste que esta mesma situação era "sempre fácil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido do terceiro para o quarto momento?

Sim, confirmo.

Que experiências e fatores ao nível do estágio é que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade em relação a esta situação da disciplina?

Primeiro foi a diminuição dos casos de indisciplina durante a aula. Diminuíram muito os casos de indisciplina durante a aula e depois, sempre que ocorriam, rapidamente eram sanados sem prejudicar o bom clima de aula, a minha relação com eles. Os alunos sabiam que se faziam asneiras "levavam", mas passado algum tempo eu já estava na brincadeira com eles.

Podes dar um exemplo?

De momento podia dar um exemplo com uma turma que não foi minha. Na semana do professor a tempo inteiro, tive um aluno a quem tive que dar um raspanete valente.

E relativamente à tua turma?

Relativamente à minha turma não me recordo assim de repente. É possível com o X que era o que estava sempre a levar mais, mas a seguir... mas depois já lhe estava a dar uns carolos na descontração e no fundo era isso que ocorria. Não me recordo assim de um exemplo mais prático, mais imediato.

O que é que consideras em termos de experiências e fatores no estágio que poderia ter contribuído para diminuir o teu sentimento de capacidade e, consequentemente, tornar estas tarefas mais difíceis para ti?

Primeiro a reação deles. Se eles, de alguma forma, não acatassem com as minhas ordens, e depois, da minha parte, se eu não tivesse, durante todo o tempo em que estive preocupado com a resolução dos problemas de controlo, da disciplina, se não tivesse conseguido implementar nenhuma estratégia e se não tivesse conseguido também eu próprio modificar, de alguma forma, a minha forma de atuação perante esses comportamentos e perante essa parte da disciplina.

Quando tu falas dos momentos em que estiveste preocupado com estas questões da disciplina e de tentar encontrar estratégias, isso ocorria em que momentos?

## 3.ª Entrevista João

Pós aula, discussão de grupo, quando se falava nesse tipo de comportamentos que eram de evitar depois o que fazer para tentar evitar isso. Foi só o que se falava das minhas aulas durante um determinado tempo.

Relativamente ao clima, tu no terceiro momento referiste que “Interagir com os alunos mais fracos, garantindo a sua participação empenhada nas tarefas com índices de complexidade elevado”, era “a maior parte das vezes difícil” e no quarto momento, referiste que esta mesma situação era “a maior parte das vezes fácil”. A primeira questão é se confirmas que houve uma alteração do terceiro para o quarto momento, relativamente a esta situação.

Sim, confirmo.

E que experiências e fatores é que achas que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Acho que isso era mais um desafio, digamos assim, que não era só para os alunos com desempenho mais fraco. Mesmo para aqueles com melhor desempenho, sempre que eram sujeitos a tarefas que fugissem daquilo que conseguiam fazer, havia sempre mais resistência, digamos assim. Ainda assim, eram os que conseguiam entrar melhor no desafio e na dificuldade que os próprios exercícios impunham. Para os alunos mais difíceis, com um desempenho mais baixo, isso levou mais tempo a surtir efeito porque eles, já com baixo nível, conseguiam fazer poucas coisas e se eu ainda lhes estava a dar coisas mais difíceis, eles pura e simplesmente rejeitavam. Simplesmente rejeitavam, diziam que não conseguiam e que não eram capazes. Tenho o caso da Y na patinagem, o caso da Z no Voleibol que, pura e simplesmente diziam que não conseguiam, não conseguiam. Mas, através do diálogo fui lhes mostrando que não chega estar naquele nível, porque se atingimos um determinado degrau temos que trabalhar para subir mais um degrau e assim sucessivamente. Foi isso que fiz com a Y, com a Z e são os casos que me ocorrem mais facilmente. E elas perceberam que têm de ser sujeitas às dificuldades para que possam ter evolução na disciplina. E isso gradualmente foi acontecendo e foi-se tornando mais fácil. O caso mais feio foi o da Y na patinagem.

Para além dessas experiências de aula, tens alguma outra experiência?

Não.

Que experiências é que consideras que poderiam ter contribuído exatamente para o inverso, para diminuir o teu sentimento de capacidade e para teres uma perceção de que estas tarefas eram mais difíceis para ti?

Para mim, era sem dúvida, se elas não experimentassem. Porque é assim, uma coisa é, podia estar a falar se não houvesse evolução, às vezes um miúdo está constantemente a fazer e a tentar e não há evolução. Para mim o mais grave era se realmente elas, vá, os alunos, pura e simplesmente, se negassem à prática e a fazer aquilo que não conseguem à primeira vista. Se houvesse logo à partida essa rejeição do “Não faço.” e ponto final e isso fosse constante ao longo do ano. Isso para mim é que era mais grave. Não tão grave é se eles experimentarem e se não houver evolução. Aí, já está mais noutra capacidade, se calhar os exercícios foram desadequados, isso já será outra conversa, agora se eles à partida rejeitassem, aí sem dúvida ficava de certa forma “frustrado”.

Verificou-se um aumento de alteração do teu sentimento de autoeficácia do terceiro para o quarto momento. Foi uma alteração positiva, no entanto nos questionários não se verificou uma evolução ao nível da dimensão organização, verificando-se em todos os itens desta dimensão uma manutenção. Que experiências é que associas a essa manutenção?

Porque nessa altura já não era o meu foco de atenção. Não eram as minhas prioridades nessa altura. Já tinha bastante evolução desde o início do ano, as coisas já estavam a funcionar de forma a que eu pudesse ter uma intervenção na parte mais técnica da leção, dos exercícios, do feedback. E não era o meu foco de atenção e se uma rede não era tão bem montada, quer dizer isso já não era tanto uma das minhas prioridades de atenção e se calhar por isso é que houve uma manutenção. As coisas não estavam perfeitas, não era uma organização! Mas as coisas funcionavam de forma a que o resto estivesse operacional.

Agora uma última pergunta que, de alguma forma, é um bocadinho exigente em termos de seleção de informação, mas vou pedir-te esse esforço também para efetivamente se conseguir perceber quais as fontes mais significativas. Do primeiro para o quarto momento, e o quarto é o último momento, verificou-se uma evolução positiva do teu sentimento de autoeficácia. Tendo em consideração todo o processo de estágio, que experiências ao nível de todo o estágio e tudo aquilo que envolve o estágio é que elegeas como as mais significativas para a contribuição para este aumento?

Sem dúvida foi o trabalho de grupo como já referi. Todas as discussões, todas as trocas de ideias não só com os orientadores, nomeadamente o orientador de escola com principalmente as minhas colegas estagiárias isso foi sem dúvida o ponto alto. Todas as trocas de opiniões e “Experimenta isto e experimenta aquilo, e faz assim”, isso foi sem dúvida o máximo. Depois, algumas trocas de ideias com professores do grupo “Por que é que faz assim?” mais em termos de gestão do material. Como já são professores que já estavam há muito tempo na casa, sabem onde é que estão as coisas e às vezes com uma ou outra dúvida que tínhamos, ou que eu tinha, perguntávamos a um professor mais antigo e mais no âmbito do material. Fugindo um pouco, digamos que, no âmbito do estágio, os meus modelos, tenho bons modelos em termos de treinadores que já tive. Independentemente de todas as estratégias que discuti com os meus pares para a implementação da... ou... para a resolução das dificuldades na disciplina, os bons modelos que eu tive em termos de treinadores, nomeadamente na liderança e na gestão de recursos humanos fizeram com que coisas como o clima de aula e a relação com os alunos, tudo isso, logo desde início tivessem bons resultados. Digamos assim e que... a meu ver, e no final do estágio foi uma das minhas principais ilações, é que havendo um bom clima de aula é meio caminho andado para tudo o resto funcionar bem.

Quando falas em clima de aula estás a reportar-te às próprias aulas em si? Consideras isso também uma experiência de formação relevante?

Sem dúvida, sem dúvida. O estar num espaço onde me sinta bem, onde sinta que as pessoas que estão lá também se sentem bem, tudo isso é como, lá está, vai um pouco também da minha personalidade, é mais de meio caminho andado para que tudo o resto decorra de forma positiva e de forma a ser potencializada, digamos assim.

De que forma é que, como referiste, as experiências das várias aulas que foste dando contribuíram ou não para o aumento do teu sentimento de capacidade? A leção em si é uma experiência de formação?

Sem dúvida, isso é e quanto mais aulas tiver com certeza que ...

E em que “lugar” é que colocas essa experiência?

Eu equiparava ao tal trabalho de grupo, porque é assim: não há discussão sem as aulas, no fundo só se discutem as aulas. Mas depois também não se vai implementar nada se não houver, ou melhor não vai haver, como é que eu me hei de explicar... Só há discussão em grupo se houver aulas e comportamentos na aula, mas depois as estratégias que se implementa no grupo só vão ser implementadas na aula. Ou seja, não pode haver um sem o outro, digamos assim. Agora, é claro que, se não houvesse nenhuma discussão à medida que, e conforme os anos que tiver de leção com certeza que eu próprio vou arranjar as minhas próprias estratégias. E agora, é claro que, não vou trabalhar sozinho, vou ter



**3.ª Entrevista João**

sempre o grupo de Educação Física, espero eu. Mas é claro que com a experiência de aula após aula com outro tipo de grupos, com outro tipo de alunos, com outro tipo, enfim... de organização, é claro que vou ter outro tipo de experiência e com certeza que irei arranjar as minhas próprias estratégias para aumentar o meu sentimento de autoeficácia. E que se calhar sem dúvida que será, talvez, o primeiro lugar, digamos assim.

Nos momentos, que tivemos oportunidade de esmiuçar. Nos momentos em que houve decréscimo do teu sentimento de autoeficácia, quais foram as experiências mais relevantes para essa diminuição?

Era, primeiro, as coisas não funcionarem como eu queria. Ir para uma aula com coisas estipuladas, coisas planeadas, com aula idealizada, digamos assim, e as coisas fugirem bastante àquilo que eu queria e isso, sem dúvida, que diminuía o meu sentimento de eficácia.

Por que é que achas que isso acontecia?

Lá está, porque havia coisas que ainda não estavam bem mecanizadas, lá está a tal relação com eles, eles perceberem quais eram os limites, nomeadamente esses problemas de indisciplina que tive. Não tanto o clima, o clima nunca foi problema. A relação entre eles, deles com a matéria e eles comigo, tirando um ou outro caso no início, mas lá está, aquele confronto que houve sempre de tentativa de resolução dos problemas de indisciplina, às vezes prejudicava um pouco o clima. Principalmente a minha relação com eles, mas isso nunca foi problema. Eram essencialmente esses problemas de indisciplina e que me levavam a um desgaste, principalmente em termos mentais, e isso, por vezes... e depois ficava com esses sentimento e muitas vezes descarregava para as aulas seguintes e isso não era proveitoso e houve ali uma fase em que realmente, sentia-me assim com diminuição do sentimento de eficácia, exatamente por isso. Porque não conseguia, não estava a conseguir sanar esse tipo de comportamento e que depois estava a afetar o resto da aula.

Se do primeiro para o quarto momento, ao contrário do que efetivamente aconteceu, houvesse uma evolução negativa do teu sentimento de autoeficácia, o que é que poderia ser a causa disso? Ou seja o que é que podia ter tornado essa evolução negativa?

A meu ver, era se realmente não me preocupasse com todas as dificuldades que fosse encontrando ao longo do estágio e com todas as formas de atuação, que poderia eventualmente experimentar durante as aulas. Se fosse naquela perspectiva de deixa andar, as coisas acontecem por acaso sem a mínima preocupação de tentar resolver esses problemas, isso poderia ser uma das causas. Outra das causas poderia ser, e que me levasse depois a esse... menos preocupação, se tivesse tido orientadores que não me acompanhassem, digamos, que não vissem as minhas aulas que, de certa forma, me deixassem um pouco ao sabor do vento. Isso poderia causar em mim um certo desleixo também, o facto de não estar ninguém a supervisionar as aulas, me levasse a deixar as coisas correr. Da mesma forma, o meu grupo de estágio: se não tivesse ninguém constantemente, ao longo do ano, a observar as minhas aulas que depois seriam para discussão e para serem retificados erros e mais-valias. Se calhar, isso causava em mim um certo desleixo e depois, no fundo, as questões menos boas que fui tendo ao longo do ano na lecionação não seriam resolvidas e isso, com certeza, seria uma das causas. Mais causas... assim de repente não me ocorre nenhuma, mas acho que o fator principal seria a despreocupação.

E a despreocupação, quando tu falas dessa despreocupação é uma despreocupação a que nível? Podes ir a exemplos hipotéticos.

Ao nível do planeamento, por exemplo. Se não fosse para as aulas com as coisas minimamente estipuladas, organizadas, com os principais enfoques tanto na minha prestação como para a prestação dos alunos. Ao nível da própria condução da aula, se os eventos ocorressem e eu não prestasse a mínima atenção, mesmo o próprio acompanhamento das tarefas, a escolha dos exercícios, enfim... tudo isso, se não tivesse a tal preocupação, se calhar isso era jogo a aula toda, futebol, aquilo que me apetecesse fazer, seria a completa desorganização.

**Rita****1.ª Entrevista Rita**

Relativamente à instrução, referiste que no primeiro momento "Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebem a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem" era "a maior parte das vezes fácil". No segundo momento, referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirmas que houve uma alteração neste sentido do primeiro para o segundo momento?

Confirmo.

Que experiências no estágio é que tu consideras que contribuíram para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Foi o comportamento dos alunos propriamente dito que estão muito mais extrovertidos e irrequietos nestes momentos de instrução. Talvez por terem maior à-vontade comigo nesta fase, se calhar não maior à-vontade comigo, mas nas aulas propriamente ditos porque este comportamento deles revelou-se em todas as disciplinas e não só na minha. Não era suficiente o facto de: "Meninos silêncio", "Enquanto não se calam não falo.", isto no início da aula não funciona, talvez mais tarde porque eles se querem ir embora já funciona, no início da aula é complicado o que, para a apresentação dos conteúdos, para a explicação dos exercícios, torna-se complicado e isso reflete-se depois quando eles passam à prática e não sabem o que é que é para fazer, porque simplesmente não ouviram.

Que experiências no estágio é que tu consideras que podem vir a contribuir para o teu aumento de capacidade e, consequentemente, fazer com que estas tarefas se tornem mais fáceis para ti?

Acho que a nível de experiências, e deduzidas por mim momentos mais curtos em que eu me dirijo a eles, dirijo-me à turma, se calhar mais vezes mas por momentos mais curtos o que leva: "Ok, a professora está a falar, é só um minuto, vou-me calar e rápido vou para a prática", isso por um dos lados. Depois a nível de instrução e explicação de exercícios utilizar estratégias de explicar os exercícios, demonstrar os exercícios com eles e depois, caso verifique que houve muitos alunos desatentos, pedir a determinados alunos que exemplifiquem. Por exemplo: "Agora tu e tu vão exemplificar aquilo que eu acabei de explicar" e não sabendo esses exercícios, o que é que era para fazer, serem penalizados. Esta estratégia já foi sugerida pelo orientador de estágio e, por vezes, resulta, por vezes eles realmente sabem o que é que têm de fazer. Eu pergunto sempre se há dúvidas, eles dizem que não e depois quando vão para a prática verifica-se: "Oh professora, o que é que é para fazer?".

## 1.ª Entrevista Rita

É um assunto que tenho que tratar melhor, vou apostar nele agora.

Tu referiste que algumas estratégias já tinham sido avançadas pelo orientador. Podes especificar como é que essas conversas com o orientador decorrem?

Após todas as aulas, nós temos uma discussão com o orientador na qual ele leva um caderno para a aula e aponta o que observa, aquilo que deve corrigido e aquilo que está bom. Discutimos eu, o orientador e mais as duas colegas de estágio que estão sempre presentes, é uma discussão em grupo. Inicialmente falo eu, digo o que é que achei da aula, o que é que senti, por que é que optei por fazer determinada opção no exercício e depois fala o orientador de estágio, concorda ou não com aquilo que eu disse. Por exemplo, a situação em que eles foram para a prática e não sabiam qual era o exercício: "Podes no futuro aplicar esta estratégia de pedir que eles exemplifiquem aquilo que tu acabaste de explicar. Se não souberem têm uma penalização qualquer e isso depois tu decides".

Em que momento é que acontecem essas conversas com o orientador e as colegas de estágio? E qual é o papel das colegas de estágio?

Estas discussões acontecem, na sua maioria, logo após a aula, onde as coisas ainda estão frescas. Nós, no início, levávamos uma folha na qual apontávamos as coisas que víamos umas das outras. Por exemplo, "Estiveste muito tempo de costas, o aluno tal está a fazer mal o pino de cabeça", dicas que se calhar na próxima aula vão ajudar a nossa colega a intervir junto do aluno. Esse papel onde escrevemos as nossas coisas para, depois da conversa com o orientador, lhe entregarmos. Agora já não fazemos tanto isso e intervimos mesmo durante a reunião, após o OE falar ou durante, se acharmos, por exemplo o OE pode estar a falar sobre deslocamento pelo espaço nós dizermos "Pois e naquela altura tu estavas de costas e aconteceu isto, isto e isto ou tu não viste isto", já intervimos mais na discussão.

Qual é a utilização que dão aos papéis onde escrevem as vossas observações da aula?

Por vezes ajudam-nos na realização da autoscopia. Por exemplo, eu senti que distribuí bem a minha atenção pelos grupos, mas quem está de fora se calhar acha que eu estive muito focada num grupo "Quando estavas neste grupo, estavas de costas não viste o que é que se passou" e eu, no meu sentimento, achava que estava fantástico e que não havia problema nenhum. Então temos estas discordâncias entre aquilo que eu acho e aquilo que realmente aconteceu e ajuda-nos um bocado a refletir sobre aquilo que fizemos: "Realmente tens razão, tenho de pensar nisso melhor na próxima aula".

Em que momentos é que refletem acerca disso?

Entre as três estagiárias geralmente falamos das aulas "E como é que tu não viste isto?" ou "Como é que deixaste passar aquilo?" quando estamos sozinhas, quando vamos almoçar, ou estamos no carro a ir para não sei onde. São coisas bastante informais "O que é que achaste da minha aula, agora a sério." Nessas alturas, é que discutimos mais os papelinhos.

Disseste agora aí uma coisa engraçada "agora a sério".

"Agora a sério", sim. Porque somos muito mais formais quando estamos a falar com o OE e se calhar não chamamos a atenção para determinadas coisas que vimos que foram deixadas passar e que chamamos a atenção "Aquele teu aluno está constantemente a fazer não sei o quê e tu não vês, tu não corriges". Isso se calhar já não dizemos à frente do OE, dizemos à parte umas com as outras.

Disseste que a informação que as tuas colegas te davam era uma informação importante para a autoscopia. Qual é que consideras ser o papel da autoscopia enquanto experiência de formação no estágio?

Com a autoscopia, inicialmente, não refletia tanto sobre aquilo que fazia e descrevia mais a aula, descrevia o que se tinha passado e por que é que determinado exercício não correu bem, o que é que aconteceu a prestação dos alunos, por exemplo "a Y já consegue fazer a roda" "o X aluno tem dificuldade nisto" para depois mais tarde, recolher essa informação e também no planeamento ter atenção e pôr pequenas observações: "Tenho que apostar com aquele aluno nisto" ou "Aquele aluno tem a autoestima em baixo". Custa-me escrever, refletir sobre a minha prestação, daí este papel que elas me escrevem ser tão importante para mim, porque, quando estou a escrever não remeto para o aspeto da intervenção. Estou mais centrada naquilo que aconteceu na aula a nível de execução de exercícios, a nível de prestação dos alunos e não tanto em mim. Estas coisas que elas veem, que nós vemos entre nós é muito a ação do professor, a nossa ação propriamente dita, e isso ajuda-me a escrever e se calhar sozinha não escrevia, não dava tanta importância.

Relativamente à organização, tu referiste que no primeiro momento "Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho" era "a maior parte das vezes fácil" e no segundo momento, referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirmas que houve esta alteração de sentimento do primeiro para o segundo momento?

Sim.

Que experiências no estágio é que achas que contribuíram para a diminuição do teu sentimento de capacidade neste tipo de situação?

O facto de não conseguir que os alunos estejam atentos em momentos de instrução de exercícios e formação de grupos. Tenho muitos alunos: "Ok, os grupos são..." inclusive nas aulas de ginástica em que eu tenho quadros em que escrevo os grupos, muitos deles olhar para o quadro não apetece: "Professora onde é que eu estou que eu não sei? Em que grupo é que eu estou?". Eu escrevo no quadro as estações, como é que é feita a rotação e, ao lado das estações, escrevo o grupo que começa naquela estação. Muitas vezes, os alunos não lhes apetece olhar para o quadro, porque deve dar muito trabalho... e vêm-me perguntar. Nessas situações eu não respondo, digo: "Olha para o quadro.". Nas aulas de jogos desportivos coletivos, basicamente nas aulas de pavilhão, levo sempre os grupos comigo e digo os grupos bem alto. Inicialmente como eles estavam com atenção e em silêncio nos momentos em que eu apresentava os grupos e os exercícios a nível da organização, os alunos estavam atentos e compreendiam, ouviam e era mais rápido. Neste momento, está mais complicado porque eles estão conversadores, dispersam muito a atenção, uns ouvem outros não ouvem. Depois há sempre: "Professora não ouvi, em que grupo é que eu estou, para onde é que eu vou" e às vezes perco algum tempo a pô-los a trabalhar devido a essa situação. Esta situação, nós temos unidades de ensino de duas em duas semanas e nota-se mais esta falta de atenção nas primeiras aulas da unidade de ensino, nas segundas eles já sabem o que é a aula, os exercícios e os grupos. Já sabem com quem é que estão e não demoram tanto tempo. Agora as primeiras aulas é onde eu se calhar tenho mais dificuldade e nesta altura então em que no comportamento deles houve uma grande... já foi bastante diferente do primeiro.

Tendo em atenção que há uma dificuldade neste âmbito da organização, que experiências no estágio é que consideras que podem vir a contribuir para tu colmares esta dificuldade e para te sentires mais capaz ao nível da organização?

Nós observamos as aulas umas das outras e utilizamos estratégias diferentes. Também as turmas são diferentes, número de alunos diferente e o facto de observarmos as aulas umas das outras e estarmos sempre em troca de informação, se calhar vai-me ajudar e ajuda-me de certeza a encontrar algumas estratégias nomeadamente, no início. Uma vez que tinha maior controlo da turma, falava com eles em pé e quando comecei a observar esta mudança de comportamento deles, uma das coisas que me apercebi foi que sentá-los no chão a minha figura iria sobressair entre o grupo e ia ser um foco de atenção, uma vez que estava de pé a falar com eles e conseguia vê-los a todos, em pé eles são todos da

## 1.ª Entrevista Rita

minha altura. Esta é uma das estratégias observadas noutra turma e surgiu naquelas conversas após as aulas. Creio que me ajuda a remediar, em parte, esta situação da organização e exposição de informação.

Vês mais alguma estratégia no âmbito do estágio que te possa ajudar a ultrapassar essa situação?

Ainda não sei se vai acontecer, ainda não sei se me vai ajudar ou não, mas penso que sim, o facto de realizarmos a semana do professor a tempo inteiro, a semana das 22 horas. Para além de lecionarmos as nossas turmas iremos lecionar nas turmas dos restantes colegas até perfazer um total de 22 horas durante uma semana. E, nessa semana de 22 horas, eu pretendo ter turmas de secundário e com diferentes contextos da minha. Para quê? Para, se calhar, com outras turmas e com as conversas dos professores dessas turmas, que eu pretendo ter, ou seja, as reuniões: "Ok, o que é que eu vou lecionar a esta turma, como é que a turma se costuma comportar? Comportar bem ou mal? Se é mal que estratégias é que este professor desta turma costuma utilizar?" Com estas conversas talvez consiga retirar alguma informação de modo a aplicar na minha turma mais tarde.

Há pouco tu referenciaste a visualização das aulas das tuas colegas como uma experiência de formação que poderia contribuir para ultrapassar esta dificuldade. Como é que decorre essa observação?

Essa observação é na maior parte das vezes informal. Estamos os três, eu mais a minha colega de estágio, a outra está a lecionar e o orientador. Estamos na aula na qual observamos a aula, comportamento dos alunos, organização e a ocupação de espaço, se está bem, se está mal. Por exemplo, estou a ver a aula de uma colega minha e vejo que há um aglomerado de alunos e o exercício, se calhar, não está a funcionar. E não está a funcionar porquê? Porque o campo está muito reduzido. Sei que na minha aula, quando eu for aplicar um exercício semelhante no mesmo espaço, no ginásio terei de aumentar o campo. Logo, o facto de nos observarmos umas às outras, vamos aprendendo com os erros e com as coisas boas que elas têm também. Por isso, observamos as aulas umas das outras, é sempre uma mais-valia para nós.

Relativamente à disciplina, tu referiste que "Intervir garantido que os alunos respeitam as regras de conduta combinadas" no primeiro momento era "a maior das vezes fácil" e no segundo momento, referiste que esta situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirmas que houve esta alteração de sentimento do primeiro para o segundo momento?

Sim.

Que experiências é que achas que contribuíram para a diminuição do teu sentimento de capacidade nesta situação?

O facto de se sentirem mais à vontade nas minhas aulas e saberem talvez como é que eu reajo em diferentes... Por vezes, eles têm comportamentos de indisciplina e eu repreendo uma vez e, se tiver de repreender a segunda vez, já dou alguma punição, por exemplo: "Vais dar uma volta correr enquanto os colegas continuam o jogo, estás fora do jogo, não estás com eles. Outra estratégia que utilizo mas não dá para utilizar com todos: quando eu tenho por exemplo a situação, eu divido a aula por estações e uma das estações é futebol. Sei que os rapazes, que são geralmente o foco de comportamentos de indisciplina, a estação que querem é o futebol e jogo um pouco com isso. Se esta estação for a última para eles eu condiciono do género: "Tu vais fazer o exercício de futebol conforme o teu comportamento durante a aula". Esta é uma das estratégias, também por sugestão do orientador, que poderia utilizar nesta turma, uma vez que ele já os conhece do ano passado que poderia utilizar nesta turma com determinados alunos. Ou seja, condiciono a realização de uma atividade que eles gostam com o comportamento deles. É uma coisa que eles querem, mas eles também têm que me dar alguma coisa que eu quero. Jogo um bocado com eles nesse aspeto, por vezes resulta, por vezes não...

Tu referiste, logo no início desta resposta que eles já sabem como é que tu reages. Isto como resposta à diminuição do teu sentimento de capacidade.

Já sabem aquilo que eu repreendo, eles já têm algum conhecimento meu e eu deles. Eles já sabem aquilo que não podem fazer, eles sabem as regras de conduta, não quer dizer que as cumpram e sabem como é que eu reajo, sabem até onde é que podem ir muitas das vezes. Sabem sempre que "Desculpe Stóra, já não faço, vá lá deixe-me voltar a fazer a aula, não me quero ir sentar.". Sabem que às vezes com esse jogo de cintura conseguem aquilo que querem. Mas tenho que trabalhar mais nesse aspeto, tenho que ser mais rígida com eles e não permitir que façam essas coisas. Eu também fui aluna e sei que gostava de fazer a prática, nunca me aconteceu ficar de fora, mas sei que me havia de custar bastante, por isso... Se calhar jogar mais com esse aspeto, eles sentem na pele. Eu tenho uma turma que não é de ficar sentada, de não trazer material e eles gostam da prática. Por isso penalizá-los nesse aspeto se calhar...

Daquilo que tu referiste, a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente à disciplina justifica-se em parte por eles te conhecerem. Podes dar um exemplo que demonstre isso?

Por exemplo, eles sabem que eu não gosto que deem pontapés numa bola de voleibol ou estão a jogar voleibol e lançam a bola ao cesto quando não é essa a tarefa. O pontapé na bola é uma coisa que eles sabem que eu reajo logo e que eles sabem que não devem fazer. Tenho conseguido que eles diminuam esse comportamentos mas... por exemplo, lançamento ao cesto, eles não estão na tarefa, não estão a realizar voleibol mas estão a lançar ao cesto, ou seja, não é uma coisa totalmente má, estão a trabalhar qualquer coisa estão em prática. A meu ver não os posso penalizar e mandar sentar porque eles estão a fazer uma coisa que faz parte da Educação Física e se calhar estão numa estação diferente e na outra já vão fazer isso. Agora eles sabem com o que é que eu pego para os poder repreender e, muitas vezes, fazem as coisas pela calada, quando eu não estou a ver. Melhorei bastante isso, quando eu ia a um grupo se calhar podia estar virada para eles estava a olhar, mas não via porque estava a ver outro grupo. Uma vez que eu também já os conheço, já sei do que estou à espera, já estou à "coca" a ver. "Ok, estou mesmo a ver, estou de costas, venho falar com este grupo o W vai lançar ao cesto com a bola de voleibol de certeza". Já estou um bocado à espera e eles já se aperceberam disso também, já me conhecem, já se aperceberam se calhar, antes conheciam-me do aspeto, "Ok, a Stóra não vai ver" mas agora está a haver um avanço na coisa, vejo um bocado mais a turma daquilo que via, ou seja, espero que agora as coisas melhorem neste aspeto. Mas, nesta altura, sem dúvida eles conheciam-me e sabiam que eu podia estar com aquele grupo, eu não os ia ver, não tinha uma visão geral da turma, apesar de estar a olhar não os estava a ver.

Que experiências é que tu consideras que podem contribuir para a melhoria do teu sentimento de capacidade nesta questão? Já referiste algumas, mas gostava que falasses mais sobre isso.

Eu utilizo aquela estratégia de "jogar" aquilo que eles querem. A nível de disciplina, são as estratégias que retiro das conversas com outros professores em preparação da semana de professor a tempo inteiro. Creio que essas são as experiências, no âmbito do estágio, que eu penso que neste momento me possam ajudar na resolução destes problemas.

Relativamente ao clima, tu referiste no primeiro momento que: "Interagir com os alunos mais fracos garantido a sua participação empenhada em tarefas com índice de complexidade elevado" era "a maior parte das vezes fácil" e no segundo momento referiste que esta situação era "a maior parte das vezes difícil". Confirmas que houve esta alteração do primeiro para o segundo momento?

Sim, confirmo.



## 1.ª Entrevista Rita

Que fatores contribuíram para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação do clima?

Tem a ver com o facto de, no início, ter adotado exercícios menos complexos, ou seja, aquilo que eu tinha de olhar eram menos coisas, eram menos complexas, eu sabia exatamente para onde é que tinha de olhar e o próprio exercício mostrava exatamente aquilo que eles estavam a fazer, por exemplo, num exercício de voleibol: frente-a-frente passe, eu sabia que era aquilo que tinha de ver. Agora, se eu estou numa situação de jogo, o exercício é mais complexo, tenho uma variedade de coisas em que eles estão a trabalhar e uma variedade de coisas que está a acontecer ao mesmo tempo e dificultam a observação e o diagnóstico da situação e talvez para os alunos mais fracos nessas situações tinha a dificuldade de chegar lá: "Ok, isto está a correr mal porque o aluno é mais fraco o que é que eu tenho de fazer para mudar isto? Quais são as adaptações, as variantes de facilidade que eu tenho de aplicar aqui?". Esta alteração de variáveis de dificuldade ou facilidade era difícil para mim porque os exercícios eram mais complexos. É mais fácil a partir de um exercício simples e aumentar a sua dificuldade do que estar num mais complexo e depois baixar a sua complexidade. Foi isso que eu senti porque nesta altura eu já aplicava exercícios mais complexos e diminuir a sua complexidade devido aos alunos mais fracos era complicado. Na altura da aplicação do questionário, a diferenciação no planeamento ainda não estava bem definida. Ou seja, eu aplicava o mesmo exercício, esperando que todos fizessem aquilo, mas depois via que estava a correr mal, mas depois ter as variantes na cabeça de modo a aplicar para que aquilo se tornasse mais fácil e que os alunos tivessem sucesso era complicado para mim, daí, interagir com os alunos dessa forma era complicado para mim. Sabia que eles não estavam a conseguir, sabia porquê, mas agora o que é que eu vou pôr no exercício para que eles consigam?

Que experiências de formação no estágio é que achas que podem contribuir para ultrapassar esta dificuldade?

A pesquisa bibliográfica das progressões dos exercícios de ginástica, de voleibol. Era mesmo uma pesquisa bibliográfica mesmo: "Que exercícios base é que eu posso fazer?" Não pegando em exercícios tão pouco complexos do início, mas "Ok, agora tenho esta progressão, que variáveis é que posso introduzir para que este exercício seja mais fácil ou com exercícios completamente diferentes do resto do grupo da turma que eu tenho de nível superior?". Foi essa pesquisa bibliográfica, foi ver aulas das colegas "Este exercício é muito bom para aquele grupo". Passa muito pela pesquisa bibliográfica e pela observação das aulas das colegas.

Quando é que fazes essa pesquisa bibliográfica? Quais são os livros a que recorres?

Recorro a livros que tenho em casa de jogos coletivos desportivos e alguns exercícios que devo ter tirado da internet, por exemplo, por exemplo uns exercícios de badminton mais fáceis e com vários níveis de progressão. Também vou procurando, vou vendo livros de Educação Física principalmente progressões ao nível da ginástica. "Quando é que eu os vejo?" Vejo na escola, em casa.

Existe alguma periodicidade específica nessa tua pesquisa?

Não. Se eu quero tratar um determinado objetivo e não me lembro de nenhum exercício, então aí vou procurar, quando sinto necessidade vou procurar. Alguns surgem, por exemplo, no outro dia estava a planear uma aula de voleibol, mas lembrei-me das minhas aulas de basquetebol e escrevi o exercício, às vezes lembro-me, escrevo os exercícios, tenho uma folhinha no dossier que anda sempre comigo com exercícios que me vou lembrando, mais tarde, numa aula que precise. e achei que seria interessante aplicar nas aulas de voleibol.

Essa aula de voleibol era... tu disseste "lembrei-me de uma aula de basquetebol".

Uma aula da especialização de basquetebol aqui na Faculdade e lembrei-me de exercícios que utilizávamos: "Olha, este exercício para basquetebol até é giro" porque eu estava a planear a aula de 2.ª feira e 5.ª feira ia dar basquetebol e lembrei-me que este exercício era capaz de ser interessante e por caso tive sorte...

De que forma é que essas aulas de especialização de Basquetebol na Faculdade contribuíram para a tua formação?

Contribuíram muito porque, por exemplo, essa aula de especialização de basquetebol foi muito centrada na aprendizagem do jogo a começar pelo básico. Não foi a nível treino, mas sim de ensino do basquetebol. Foram situações de jogo com técnicas próprias mas sem ser sempre muito estanque, muito estável. Com essas aulas consigo olhar para um jogo de três para três no basquetebol e intervir sobre ele sem muitas dificuldades. O que se calhar, se não tivesse tido essa formação iria estar a olhar para eles: "Ok, eu vejo que aquele passe está mal feito". A nível técnico iria conseguir ver muita coisa, mas depois a nível tático: movimentações, passes, desmarcações, se calhar "Olha, estás com a bola na mão, enquadrar para o cesto, logo, agora, O que é que te falta fazer? Tens corredor livre para o cesto ataca para o cesto." e isto foi uma coisa que estávamos sempre, durante as semanas que tivemos, estávamos sempre a ouvir isto, aquilo acabou por entrar e eu agora consigo aplicar isso nas minhas aulas sem muita dificuldade. E creio que foi uma cadeira bastante interessante.

Nós já avançamos aqui pelas principais questões que eu te queria colocar não sei se queres acrescentar alguma coisa dentro de alguma questão que te tenha sido colocada e que mais tarde te tenhas lembrado de mencionar mais alguma coisa.

Não, está tudo.

## 2.ª Entrevista Rita

O objetivo desta entrevista é apurar as experiências de formação e os fatores em estágio que contribuíram para a alteração do teu sentimento de autoeficácia e aqui, utilizando as respostas do segundo, vou utilizar as respostas do segundo e do terceiro momentos para exemplificar na entrevista essa alteração. Portanto, iremos centrar, então, a análise na comparação dos dois momentos e para que se tome mais concreta a identificação do teu sentimento nos diferentes momentos vou recorrer às respostas que destes nos questionários e vou solicitar também pontualmente que recorras a exemplos para concretizar melhor algumas questões. Analisando agora por dimensão, relativamente à instrução, tu no segundo momento referiste que "solicitar a participação dos alunos garantindo que ajudam nas diferentes atividades da aula" era "a maior parte das vezes difícil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "sempre fácil". Aquilo que eu questiono é se confirmas que houve uma alteração neste sentido do segundo para o terceiro momento.

Sim, confirmo.

E que experiências, fatores no estágio é que achas que terão contribuído para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Esta situação creio que vem com a criação de rotinas dos próprios alunos. Eles já sabem que, quando chegam, têm aquele primeiro momento de instrução inicial e que logo após o aquecimento há montagem de material por exemplo, e eles neste momento já têm isso completamente automatizado, eu apenas digo quais são os exercícios, o material necessário já lá está, eles só têm de pegar nas coisas e montá-las. Eles, por exemplo, ajudam, aqui diz que ajudam nas diferentes atividades da aula, isto a nível de montagem e desmontagem de material eles têm total

## 2.ª Entrevista Rita

colaboração, todos eles, é muito raro algum que fique encostado e que os outros trabalhem, depois as restantes atividades eles têm um nível de rotação de estações. Também têm feito tudo muito rápido, não perdem tempo, creio que têm as rotinas definidas e isso ajuda bastante a que eles participem e que se ajudem a eles e a mim nestas situações, dando-me a mim mais disponibilidade para estar junto dos grupos, dar feedback, não estar tão preocupada em: "Ok aquele campo", vou dando indicações a nível de montagem de material e de estações, mas eles já têm uma autonomia, já têm uma rotina para isso.

Portanto tu referiste situações no âmbito da aula em si, consideras que existem outras experiências, no âmbito do estágio que contribuem para o aumento do sentimento de capacidade relativamente a esta questão?

Creio que isto passa só mesmo pela aula em si e a minha insistência nisto e eles adquirirem isso como faz parte da aula.

E que experiências e fatores no estágio é que consideras que poderiam vir a contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tornar estas tarefas mais difíceis?

Uma coisa que torna mais difícil é quando, por exemplo quando chove e estão três turmas lá dentro, além de haver muito barulho há um dos campos que não tem divisão e o facto de não haver essa divisão, dependendo da turma que está ao lado e aquilo que está a fazer, às vezes torna-os mais dispersos. Raramente eles interagem com a turma que está ao lado mas por vezes distraem-se a olhar, e "Olha aquilo, muito fixe também vou fazer", isso é um dos fatores que pode levar a que esta ajuda não seja realizada de maneira habitual e que pode reduzir o meu sentimento de autoeficácia, mas também por aí não passa completamente por mim é uma condicionante do espaço.

Relativamente à organização tu, no segundo momento, referiste que "Organizar os alunos garantindo uma rápida formação de grupos de trabalho" era "a maior parte das vezes difícil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil."

Confirmando.

Que experiências no estágio é que consideras que contribuíram para este aumento de capacidade no que diz respeito a esta situação?

Foi uma alteração de estratégias de formação de grupos, eu antes pegava num papel e o grupo é este e este, agora optei por, durante o aquecimento, quando possível, distribuo logo os coletes, ou seja, isto vai facilitar que eles vejam coletes, "Ok sou do mesmo grupo que tu." e também no blogue eu disponho os grupos logo, eles muitas vezes vão para aula, aqueles que vão ao blogue, e muitas vezes já sabem qual é o grupo de trabalho. Isto facilita porque é mais rápido e o facto de os grupos não terem sido alterados, não terem vindo a ser muito alterados durante as aulas porque eles já estão... a diferenciação do ensino nesta altura está bem mais fácil, ou seja, eu não posso mudar por aí além os grupos, também facilita porque eles já sabem mais ou menos com quem é que vão trabalhar e eles sabem, através do blogue, que matérias vão trabalhar e que grupos são constituídos, logo ao chegarem à aula já estão predisposto para... e já sabem com quem é que vão trabalhar, dependendo se forem jogos desportivos coletivos, sabem que é determinado grupo, se for ginástica já sabem que é outro e isso facilita bastante, isso justifica a diferença dos momentos.

Tu falaste aí de duas estratégias que gostava que aprofundasses um bocadinho mais que é relativamente à alteração da estratégia. Aquilo que te queria perguntar é se foi uma iniciativa tua, se decorreu paralelamente ou só de outras experiências no âmbito do estágio?

Decorreu de outras experiências também, como já referi nós observamos as aulas umas das outras e houve uma aula que uma das minhas colegas estava a dar futebol e durante o aquecimento com bola, ela distribuiu os coletes e correu bem, então eu como tinha este problema na minha turma, de formação de grupos que era lenta, experimentei isso e correu bem porque tenho material suficiente, tenho coletes suficientes de diferentes cores, logo consigo fazer esta aplicação desta estratégia e como eu tenho apenas dezoito alunos neste momento, preciso de 6 coletes de cada cor e um dos grupos não tem colete e resolvo bem assim a situação. Na situação em que eu tenho um grupo de 6 e tenho 3 para 3, por exemplo eu dou os coletes ao grupo, eles identificam-se, mas depois naquela estação os que não têm tiram o colete, metem no bolso, pronto é uma maneira de se identificarem dentro do próprio grupo em equipas diferentes e por isso a aplicação desta estratégia veio de, ok vi que aquilo resulta noutra aula, vou experimentar na minha e resultou e tenho vindo aplicar.

Essa colega foi de estágio?

Foi a CE se não me engano.

Outra estratégia de que tu falaste foi o blogue. Podes falar-me um bocadinho sobre isso?

Nós no início do ano criámos o blogue da turma no qual inicialmente disponibilizamos os conhecimentos para que todos eles tivessem acesso aos conhecimentos para não ser sempre em papel porque depois perdem, rasgam, o que acontecesse e no blogue têm sempre aquele, no blogue, o suporte informático dos conhecimentos. A partir daí, e surgiu-nos a ideia depois de começar a disponibilizar no blogue os testes do Fitnessgram que eles iriam realizar, ou seja, protocolos, como é que são feitos, os resultados das avaliações, por exemplo, nós aula a aula avaliamos uma ou duas competências do PNEF e avaliamos com zero, um e dois, ou seja, não faz, faz às vezes ou faz sempre, avaliamos dessa maneira. Eles sabem disso, eles no final da aula veem essas avaliações, mas no final de cada unidade de ensino nós pomos lá essa informação para eles saberem exatamente naquilo que são avaliados, exatamente aquilo que têm de melhorar, transmitimos essa informação e depois daí surgiu a ideia, já que damos essa informação toda aos alunos, vamos acrescentar também as matérias que vão ser lecionadas nesta unidade de ensino, tal como os grupos que irão ser formados e isto vai ajudar a que eles venham para a aula já com uma noção daquilo que vão fazer, que não seja constantemente aquelas aulas: "Stôra o que é que vamos fazer hoje? E não me apetece nada", pronto eles já sabem, não há escapatória e a formação de grupos que já lá está descrita vai ajudar depois na organização.

E a ideia dessa estratégia como é que surgiu?

Do blogue?

Sim.

Surgiu do nosso orientador porque já tinha vindo a ser feita com esta turmas, já tinha sido feita no ano anterior e nós continuámos o trabalho e apenas acrescentamos a parte da colocação de avaliação, têm surgido ideias da nossa parte para animar o blogue, que tenha informação, para que seja interessante, para que eles lá vão.

Disseste que, portanto, essa estratégia já era implementada em anos anteriores.

Essas turmas eram também de estagiários do oitavo e do nono e eles criaram o blogue mas o blogue não era tão ativo e nós pegámos nisso e desenvolvemos.

Agora aquilo que eu te queria perguntar é que experiências e fatores é que consideras que poderiam vir a contribuir para a diminuição do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação, ou seja, à organização de uma forma global e a organizar os alunos na garantia de uma rápida formação de grupos de trabalho, o que é que achas que poderia dificultar?

Depois de ter esta estratégia, sinceramente não sei o que é que poderia dificultar assim tanto mas, voltar à anterior não será uma opção, por

## 2.ª Entrevista Rita

isso não, esta estratégia já é tão "chapa 3", tão prática que não sei o que é que poderia acontecer, os alunos ficarem todos daltónicos, não sei o que é que poderia dificultar isso.

Portanto tu referiste voltar à estratégia anterior. Seria...

Grupo 1, "tal, tal e tal", grupo dois "tal...", uma vez aplicado esta e vendo grandes resultados que tive não voltaria à anterior.

Se voltasses à anterior consideras que impacto é que isso teria no teu sentimento de capacidade?

Eu acho que seria mau porque, ok eu tenho uma estratégia tão boa e vou regressar a uma que não funciona, algo se passa...

E a outra era, podes exemplificar?

Tinha os grupos escritos no papel e em grupo após o momento de instrução, basicamente após o aquecimento, após os alongamentos, grupo 1 "tal, tal...", estação "x", Grupo 2 "... e isto dispersava-os muito e depois desta estratégia de entregar coletes azuis para ali, vermelhos para ali e os que não têm coletes para o outro lado é bem mais prático e pronto.

Relativamente à disciplina tu, no segundo momento, referiste que "Reagir quando os alunos infringem as regras de conduta combinadas para as aulas garantindo que sejam verdadeiros na descrição desses episódios e na explicação das suas causas" era "a maior parte das vezes difícil", e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Portanto pergunto se confirmas que houve uma alteração neste sentido?

Houve.

E que experiências é que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação.

Ok, vou falar a nível de turma e a nível individual. Primeiro a nível de turma quando os alunos infringem as regras, por exemplo eu tenho um grupo de trabalho que não está em prática e fez qualquer coisa contra as regras de conduta, era muito difícil chegar ao pé do grupo e intervir sobre eles, esta intervenção a nível de turma mantém-se, mas a grupos mais pequenos tenho conseguido repreender e chamá-los à razão: "Ok o que é que vocês fizeram aqui que não deveriam fazer?" e tenho conseguido com esta abordagem que eles reduzam esse tipo de comportamentos. A nível individual, a maior parte de regras de conduta que eles não cumprem é os pontapés na bola, passar barreiras ao contrário, por exemplo, e nessas situações eu tenho intervindo com eles e tenho intervindo de uma maneira que eles são penalizados não só na altura, mas no final da aula são capazes de ver a turma toda a ir embora e eles a ficarem a arrumar o material. Este tipo de castigos, repreensão têm vindo a fazer com que eles diminuam este tipo de comportamentos, daí a diferença de sentimento porque eu na altura do segundo questionário não tinha esta capacidade de chegar ao pé deles e talvez falar com eles de uma maneira que eles compreendessem realmente que aquilo era mal, que não deveria ser feito e agora tenho mais essa facilidade porquê? Talvez pela tal relação que eu tenho com eles fora do tempo/espço de aula, apesar de ser imediatamente a seguir ou imediatamente antes, essa relação penso que tem vindo ajudar que eles oçam mais aquilo que eu lhes digo e que me levem mais a sério.

Para além dessas experiências fora da lecionação, nos momentos anteriores e portanto fora do contexto real de ensino, vês outras experiências no âmbito do estágio que tenham contribuído nomeadamente para a adoção dessas estratégias que tu referenciaste?

Neste momento creio que a passagem pela semana das 22 horas ajudou bastante porque tive turmas muito diferentes, turmas de anos diferentes, tive uma turma de 7º ano que a nível de rotinas de organização completamente diferente daquilo a que estou habituada que é a minha turma, são as minhas coisas. Mas todas as outras turmas mais, que não essa do 7º, tinham rotinas, tinham um comportamento dentro da aula, este do 7º ano foi muito diferente e fez-me ver que eu, aplicando determinadas estratégias de repreensão, ou seja: "Estás encostado, não queres fazer, agora ficas aí sentado o resto da aula e não fazes mais nada", "E Stôra não...", "Agora ficas aí, não quisesse participar com os teus colegas quando foi altura, a aula é de 45 minutos, não vou estar agora a interromper o exercício porque tu queres...". Pronto, este chamar à razão, esta intervenção junto desta turma ajudou que eu compreendesse talvez, comportamentos e que introduzisse coisas diferentes na minha aula, por exemplo, uma turma de 10º ano também estava a tentar fazer um exercício de condição física com eles em massivo e esperava que a turma reagisse de maneira diferente, ou seja, que eu não tivesse de ser tão autoritária, marcar tantas fases, mas não foi isso que aconteceu. Tive que: "Ok, todos numa fila frente a frente, agora os de lado de lá sentam-se." e usando esta estratégia passei também para a minha turma em situações semelhantes de ensino massivo. Isto tem ajudado a que na disciplina eles tenham tido mais regras, estas situações noutras turmas fez-me ver que na minha turma, se calhar, também funcionava, que eu também as poderia aplicar aqui e se calhar abordar os alunos de uma maneira diferente daquela que eu abordava, se calhar não tão, sei lá: "Vais fazer isto porque eu quero!" e levá-los mais: "Ok, vamos fazer isto, devagarinho, é preciso fazer com calma, nós fazemos com calma mas vocês vão fazer isto". Pronto, uma abordagem diferente e isso levou a que facilitasse o meu sentimento de autoeficácia relativamente à disciplina, ao controlo.

Agora que experiências e fatores é que consideras que poderiam vir a contribuir para diminuir o teu sentimento de capacidade relativamente a estas questões da disciplina e consequentemente para tornar estas tarefas mais difíceis?

Creio que aqui passa também pelo... se tiver um confronto direto com um aluno e aí vai dificultar muito. Um confronto direto em que um aluno simplesmente me falta ao respeito e seja mesmo, porque os meus alunos não são mal-educados, são irrequitos, mas um aluno que seja mesmo mal-educado talvez eu tenha de o mandar para a rua, que nunca aconteceu, porque nunca surgiu essa situação, eu penso que a nível de sentimento de autoeficácia, ter de mandar um aluno para a rua não reforça o sentimento de autoeficácia porque não consegui controlar a coisa a tempo e então acho que essa é uma situação que não iria facilitar nada.

Que não ia facilitar...

O sentimento de autoeficácia.

E então que repercussão é que achas que isso teria em termos de sentimento de autoeficácia?

É a tal coisa, se eles por norma não são mal-educados, e por norma não tenho de reagir, ameaçar "olha na próxima vais para a rua", se chegasse a uma situação dessas também teria faltado algo da minha parte para tentar controlar ou pelo menos amenizar a situação antes de chegar a esse ponto.

E que impacto é que isso tinha em termos do teu sentimento de capacidade?

Que eu não tinha conseguido lidar com a situação ou com o aluno e teria feito com que o aluno levasse as coisas que se estavam a passar a um nível muito superior, ou seja passaria por mim de não conseguir controlar o aluno de ter, sei lá, a sensibilidade de chegar ao pé do aluno e metê-lo na ordem. Aquele tal bom senso de: "Ok eu estou a repreender-te, tu fizeste asneira, mas calma aí também não te vou estar a "picar" para que tu te passes da cabeça". Pronto, ter conta peso e medida, falar com o aluno nesse sentido e se ele chegasse a essa situação, eu creio que, como eles por norma não são assim, se chegasse a essa situação eu creio que passaria um bocado por mim um aluno chegar a esse ponto.

## 2.ª Entrevista Rita

Relativamente ao clima, tu no segundo momento referiste que "Apresentar a matéria garantido que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem" era "a maior parte das vezes difícil" e no terceiro momento referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes fácil". Confirmas que houve uma alteração...

Confirmo.

Que experiências é que achas que contribuíram, experiências no âmbito do estágio, portanto lecionação ou fora da lecionação que contribuíram para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Na altura da aplicação do terceiro questionário, foi uma altura do período, uma altura do ano em que os exercícios que eram realizados já não eram totalmente novos, as matérias não mudaram, os exercícios também não mudaram por aí além, apenas vou acrescentando componentes de dificuldades, variantes, para conseguir chegar aos objetivos que delineei. E relativamente à apresentação da matéria, propriamente dita, como eles já têm um conhecimento, não é tudo novo, não é toda informação nova, é bem mais fácil para mim: "Ok o exercício é este, é o mesmo da aula passada", relembramos, eu exemplifico e que a única coisa nova é... e de acordo, isto tudo relacionado com a facilidade que eu tenho tido agora em controlar a turma em momentos de instrução devido à tal relação fora das aulas, é mais fácil apresentar esse bocadinho novo para que eles prestem atenção e depois não venham perguntar: "Stôra o que é que era para fazer mesmo?". O facto de a um todo que eles têm vindo a conhecer ao longo do ano, juntar um bocadinho de cada vez, tem facilitado bastante esta apresentação da matéria.

Vês outras experiências no âmbito do estágio que possam ter contribuído para o aumento do teu sentimento de capacidade? Relativamente a esta questão?

Sem ser as que já referi, que vêm de trás e que estão relacionadas com outras dimensões, como na instrução e na relação fora também que tem vindo a ser criada, fora do tempo de aula propriamente dito, creio que não passa tudo por...

Podes referenciar essa questão da instrução?

Sim. O facto de na instrução ter conseguido que eles nesse momento me ouçam em silêncio, ok, eu falo eles estão em silêncio, eu até falo com uma voz relativamente baixa, eles ouvem aquilo que eu lhes tenho para dizer. Ao ouvirem aquilo que eu lhes tenho para dizer e o facto de os exercícios não serem completamente novos, esse bocadinho novo entra, esse bocadinho novo passa e como não é toda novidade esse momento de instrução permite-me que a transmissão da matéria seja feita de uma melhor forma e mais clara do que se eu estivesse a sobrepor a minha voz à deles e constantemente a interromper essa transmissão de informação a mandar calar este e aquele.

E essa relação que referiste com os alunos fora da aula, de que forma é que achas que influencia aqui como referiste?

Porque eu apresento a matéria, quando apresento a matéria tenho de estar a falar e ou seja, basicamente passa por um momento de instrução. O facto de eles estarem calados eu consigo detalhar melhor essa informação, não tenho de ser tão maçuda porque não estou sempre a repetir porque eu sou interrompida, "Stôra não ouvi", tenho de dizer outra vez, ou seja a transmissão de informação é mais clara, é mais detalhada aquilo que eu quero que eles façam mas não tão maçuda, porque não tenho de repetir tantas vezes, não tenho de referir, ok isto é para fazer, "O quê Stôra, não ouvi", é para fazer isto, é mais fácil.

E de que forma é que achas que as tuas conversas com eles fora da aula, têm implicação aqui na facilidade de tu apresentares a matéria e da atribuição de significado às propostas de aprendizagem que tu fazes?

A tal relação fora das aulas vai facilitar a comunicação, vai facilitar o meu momento de comunicação para com eles. Depois a atribuição de significado, penso que vem de ser só aquele bocadinho que é novo, ou seja eu já tenho os conhecimentos anteriores que tenho vindo a adquirir e agora é só mais este bocadinho, vou tentar inseri-lo, vou tentar dar significado dentro do jogo de basquetebol que vocês têm estado a fazer agora quero o resumo, o resumo serve para quê? Para isto e eles: ok. E depois é ver isso relacionado e introduzido nos exercícios que têm vindo a ser feitos.

Agora por contraste, que experiências é que achas que iriam contribuir para diminuir o teu sentimento de capacidade relativamente a estas tarefas e, portanto, tornar as tuas tarefas mais difíceis?

Nesta situação específica, creio que é tentar apresentar uma coisa completamente nova sem ter nenhuma base por trás, porque isso foi no início do ano, tentar, ok o exercício é este os objetivos são estes e estes e para eles era, ok é isto: "Stôra o que é que era para fazer? Não percebi bem.". Creio que esta... o facto de tentar introduzir uma coisa sem ter uma base por trás onde eles consigam encaixar, dificulta sem dúvida o meu sentimento de autoeficácia porque eles depois não vão estar a fazer, não vão estar a fazer corretamente, não vão estar a trabalhar para atingir aqueles objetivos que eu delineei. Se eles não conseguem fazer isso é porque aquilo que eu lhes estou a dar a eles não encaixa e vai estar para eles a entrar: "Ok, eu estou a fazer isto porquê?", não vai ter significado para eles e a experiência que levaria a essa redução de sentimento de autoeficácia seria mesmo dar-lhes uma coisa completamente nova, completamente diferente e não enquadrar em nada.

Agora para finalizar pergunto-te se, não só agora relativamente ao clima que foi a última dimensão analisada mas de uma forma global, se queres acrescentar mais alguma coisa?

Especificamente não, mas creio que todas estas dimensões, todos aqueles pequenos ganhos que tenho tido em qualquer uma das dimensões, têm repercussões nos outros todos o que tem facilitado a minha condução de ensino junto da minha turma e tem aumentado o meu sentimento de eficácia durante a lecionação, acho que trabalhando um bocadinho em cada uma das dimensões depois temos um ganho, tenho tido um ganho muito maior junto da minha turma.

### 3.ª Entrevista Rita

O objetivo desta entrevista é apurar as experiências de formação e de fatores em estágio que contribuíram para a alteração do teu sentimento de autoeficácia e, para isso, vamos utilizar, como já fizemos noutros momentos, as respostas que tu deste ao questionário aqui em dois momentos, portanto no terceiro e quarto momento, para podermos recorrer a exemplificações ao longo da entrevista.

Relativamente à instrução, tu no terceiro momento referiste que “Apresentar a matéria garantindo que os alunos percebam a relação entre a organização da aula e os objetivos de aprendizagem” era “a maior parte das vezes fácil” e no quarto momento, referiste que esta mesma situação era “a maior parte das vezes difícil”. Confirmas que houve esta alteração neste sentido do terceiro para o quarto momento?

Sim.

Que experiências e fatores no estágio é que achas que contribuíram para essa diminuição do sentimento de capacidade relativamente a esta situação?

Relativamente à organização da aula e objetivos de aprendizagem. Por diversas vezes, os exercícios que eu utilizava eram semelhantes entre as aulas, ou seja, muitas vezes os objetivos eram os mesmos. Grande parte dos exercícios que eu utilizava, nomeadamente os jogos coletivos desportivos era sempre com base no jogo. Ou seja, havia objetivos que estavam permanentemente presentes no jogo. No quarto momento, o facto de ter introduzido novos objetivos, novos objetivos não, de ter frisado objetivos que estavam em falta, eu fiz o planeamento de cada aluno e tinha feito inicialmente um prognóstico. No quarto momento, apenas para aqueles alunos que não tinham alcançado determinados objetivos que eram necessários para ter positiva ou classificação positiva nessa determinada matéria. Eu frisava simplesmente esses objetivos e eles ficavam um bocado...” Mas isto já não foi feito?” .Criou ali alguma confusão neles, o facto de eu transmitir essa informação. A nível de situações no estágio que contribuíram para o sentimento de autoeficácia, ou não, nesta situação não é?

O que poderá ter contribuído para a diminuição deste sentimento nesta situação.

Foi o facto de transmitir aos alunos informação para que eles tivessem noção daquilo que lhes faltava para chegarem lá. Por vezes essa informação “O Stôra mas eu faço, mas Stôra já não fizemos isto, já não trabalhámos isto, não fui avaliado nisto?”. Pois, mas falta-te qualquer coisa ...e eu distribuí umas fichas no último período aos alunos com exatamente as classificações que eles tinham e aquilo que lhes faltava. E o facto de referir isso e eles saberem individualmente aquilo que tinham que fazer, por vezes era-me complicado estar a abordar uma matéria e, na organização dessa matéria, alguns alunos terem um objetivo e outros terem outro. Isso para eles foi um bocado confuso, porque foi a primeira vez que foi utilizado. Creio que, com a rotina, com a prática seria uma mais-valia. Mas foi num terceiro período, curto, foi complicado. Daí ter passado da “maior parte das vezes fácil” para “a maior parte das vezes difícil”.

Que experiências ou fatores no estágio é que achas que poderiam ter contribuído para que não houvesse esta diminuição, mas um aumento ou manutenção do teu sentimento de capacidade e consequentemente para tornar estas tarefas mais fáceis do que realmente se efetivaram no quarto momento?

Com a aplicação deste método, desta entrega de fichas, desta informação tão detalhada mais recente, se tivesse sido feita mais cedo, eles agora, neste último momento em que tinham de facto que trabalhar aquilo que lhes faltava para atingirem um nível positivo, se isso tivesse sido realizado mais cedo, tinha sido mais fácil para eles e mais fácil depois para mim para conseguir conciliar tudo ao mesmo tempo.

E de onde é que surgiu essa ideia dessa estratégia?

A ideia surgiu do processo de avaliação formativa que nós aplicamos lá na escola a nível do núcleo de estágio em que apenas tínhamos para cada matéria uma ficha de registo. Nessa ficha de registo, tínhamos todas as competências do Programa Nacional de Educação Física em género de tabela e, em cada competência, de acordo com o nome do aluno classificávamos com uma escala. Todas as aulas, uma ou duas competências, todas as aulas diferentes, eram avaliadas e eles tinham conhecimento dessa avaliação. Depois, com base nessas fichas, com base no prognóstico que tinha sido feito no início do ano e no balanço de terceira etapa foi feita uma adaptação dessas fichas. Ou seja, por exemplo, determinado aluno na matéria de futebol poderia chegar ao parte do avançado mas uma rapariga, por exemplo, apenas ficava no elementar. E as fichas eram entregues deste modo: o rapaz tinha os objetivos descritos até ao parte do avançado e ela apenas ao elementar. Daí que, no mesmo grupo pudessem existir alunos com objetivos diferentes. Ou seja, aquilo que eu estava a observar ou que eu insistia em determinado aluno era diferente.

E essa ideia surgiu de quem?

Surgiu com o orientador, depois foi sendo posta em prática a nível de fichas de observação na aula. E esta ficha em específico, entregue aos alunos, surgiu depois por parte das estagiárias.

Relativamente ao orientador, qual foi o papel dele aqui e em que contexto?

Foi na construção das tais fichas, logo no início do ano, e foi orientar a nossa intervenção nas aulas e na criação de fichas de observação, nomeadamente as fichas de auto e heteroavaliação. Como é que deviam ser feitas se era a forma mais correta ou não. Guiar a nossa intervenção nesse processo de levar a avaliação aos alunos propriamente dita.

Em que situações é que isso ocorria?

Quais? A observação ocorria em todas as aulas.

Essa partilha de ideias.

Todas as aulas nós fazíamos a tal observação e essa observação era feita com base na... retirar apenas uma competência diretamente da ficha de competências do PNEF e apenas registar na aula. A nível de fichas de auto e heteroavaliação, já havia um maior cuidado. Inicialmente, entregávamos fichas de heteroavaliação em que os alunos tinham que preencher de acordo com a tal escala que os professores utilizavam, mas que chegámos à conclusão que não era correto, uma vez que eles não têm conhecimento suficiente para estar a avaliar os colegas com a mesma escala que nós avaliamos. Tendo daí conversa com os orientadores, geralmente após as aulas, de “Ok, este não é o método melhor para eles se avaliarem entre eles”. Se calhar era mais fácil colocarem apenas os indicadores e eles apenas observarem se está a ser realizado ou não. E pronto, foram discussões geralmente realizadas após a aula.

Quem é que eram os intervenientes nessas reuniões?

Quando o orientador de faculdade estava presente também fazia parte, que relativamente a essas fichas foi... as discussões que surgiam com ele geralmente diziam respeito a estas fichas. O núcleo de estágio também estava presente e o orientador de escola.

Relativamente à organização, no terceiro momento referiste que “Informar os alunos sobre a maneira como estão a realizar os exercícios de aprendizagem garantindo a manutenção do ritmo da atividade” era “a maior parte das vezes fácil” e no quarto momento, referiste que esta mesma situação era “a maior parte das vezes difícil”. Confirmas que houve uma alteração neste sentido do terceiro para o quarto momento?



3.<sup>a</sup> Entrevista Rita

Confirmo. Confirmo, porque do terceiro para o quarto momento, como referi, houve uma mudança de ação junto dos alunos, logo a intervenção que eu tinha junto dos alunos tinha que ser um pouco mais individualizada. Logo no mesmo grupo, se calhar não conseguia dar um feedback ao grupo, tinha de dar feedbacks individuais o que por vezes quebrava o ritmo da atividade em si porque tinha que falar mais com diferentes alunos. E daí ter surgido a diferença entre os dois momentos.

O que é que achas que poderia ter suprimido essa dificuldade? Que experiências e fatores no estágio é que poderiam ter feito com que não houvesse essa diminuição no sentimento de capacidade relativamente a esta questão?

Relativamente a essa questão se... Eu acho que é difícil não existir esta dificuldade quando esta estratégia é aplicada, porque os alunos são diferentes, apesar de estarem organizados por grupos de nível, existe sempre, há um ou outro com capacidades diferentes ou seja com necessidades diferentes e eu tenho que dar resposta a essas necessidades. Logo, se eu estou a fazer uma diferenciação maior, tenho de intervir cada vez mais junto dos alunos a nível individual. Creio que só se tivesse, só se criasse quase uma situação para cada um é que não surgiria esta quebra no ritmo do exercício. Acho que experiências ou fatores não existe assim nenhum porque a nível da individualização do ensino, neste processo especificamente, não havia muito por onde eu pudesse fugir, teria mesmo que realizá-lo assim.

E por que é que essa dificuldade surgiu agora neste último momento?

Porque esta diferenciação tão... vinculada só surgiu agora no quarto momento. Só surgiu agora no quarto momento, no mesmo exercício, na mesma estação de existirem alunos com objetivos diferentes, tão diferentes, com que eu tivesse que me preocupar, ou seja, por exemplo: eu tenho no mesmo grupo, estão a fazer jogo de três para três de basquetebol e um dos elementos ainda não realiza lançamento na passada, todos os outros já, um tem mais dificuldade em fazer progressão em drible. Ou seja, a intervenção que tenho junto deles, não posso ter uma intervenção junto do grupo que está em trabalho, porque num vou referir o lançamento na passada, no outro vou referir o drible de progressão. Surgiu apenas neste momento a intervenção tão focada num indivíduo apenas. E no terceiro momento eu referia esses aspetos mas num ponto mais geral para o grupo. Do género, vamos finalizar sempre em lançamento na passada, procurem aproximar-se do cesto com drible e era mais focada no grupo para que todo o grupo adquirisse esses comportamentos. Mas no quarto momento como havia aquela necessidade de adquirir aquela competência apenas, era nessa que eu me focava mais.

Relativamente à disciplina, tu no terceiro momento referiste que "Intervir de forma a garantir que os alunos sintam que eu reconheço que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta combinadas" era "sempre fácil" e no quarto momento, referiste que essa mesma situação era "a maior parte das vezes fácil." Portanto, houve aqui, apesar de se manter a facilidade, existiu uma diminuição no sentimento de autoeficácia. Confirma esta alteração?

Sim.

Que experiência e fatores é que achas que contribuíram para essa diminuição relativamente a esta situação?

Porque no terceiro momento tive grande intervenção junto dos alunos no sentido da disciplina. Tentei combater as dificuldades que tinha ao máximo e, como tal, a maior parte das vezes procurava reforçar quando os comportamentos eram realizados de acordo com as regras de conduta, uma vez que havia por várias vezes comportamentos que não eram realizados deste modo, nomeadamente pontapés na bola e coisas do género. No quarto momento, "a maior parte das vezes fácil" esta necessidade já não era tão expressiva, logo a minha preocupação em reforçar estes comportamentos já não era tão grande, ou seja, havia uma diferença. Eu no terceiro momento procurava frisar bem "Ok, estou a reconhecer que estás a comportar-te de acordo com as regras de conduta." e no quarto momento já não tinha tanto essa preocupação. Logo, não estava tão atenta, não estava tão preocupada para que... de modo a reforçar, porque eles sabiam quais eram os comportamentos que não podiam, eram penalizados de qualquer forma, quando não realizavam. Mas relativamente aos comportamentos de acordo com as regras de conduta, eu não fazia tanto "alarido" como fazia no terceiro período porque não existia essa necessidade.

O que é que consideras que podia ter contribuído para o aumento do teu sentimento de capacidade relativamente a esta competência? Com que isto se tornasse mais fácil ainda, "sempre fácil".

Era eu ter continuado a preocupar-me tanto com isso como no terceiro momento. Mas uma vez que não houve necessidade, não foi grande a minha preocupação de reforçar comportamentos de acordo com as regras. Experiências no estágio que me permitissem tornar isto sempre fácil não identifico nenhuma.

Relativamente ao clima, tu no terceiro momento referiste que "Interagir com os alunos garantindo que estes manifestem as suas opiniões sobre a aulas" era "a maior parte das vezes fácil". No quarto momento, referiste que esta mesma situação era "a maior parte das vezes difícil".

Confirmo.

Que experiências ou fatores no estágio é que achas que terão contribuído para diminuir o teu sentimento de capacidade em relação a esta situação?

O facto de me ter aproximado dos alunos neste último momento, fora das aulas, tivemos uma visita de estudo e tudo. Creio que por vezes, como foi possível ver nalguns dos episódios, o facto de eu perguntar ou de dizer qualquer coisa sobre a aula, os alunos comentavam bastante: "E Stóra não, vou-me encher de areia", por aí. Eu creio que o facto de me ter aproximado deles, criou que eles tivessem um à vontade para comentar sobre as aulas. Não que não fosse bom para mim, não que eu não gostasse de ouvir, mas o facto de interagir com eles já procurando esse comentário, se eles, já o davam sem eu procurar, creio que esta interação foi a maior parte das vezes difícil. No sentido de que eles não se esticassem.

Podes explicar isso do "não se esticassem"?

Porque eles argumentavam bastante, eu apresentava-lhes tarefas da aula, argumentavam bastante, porque não queriam ou porque iam ficar transpirados ou porque estava muito calor ou porque o exercício em si, sob o ponto de vista deles, não era divertido, não era motivador, não tinha qualquer objetivo para eles. E o facto da minha relação com eles ter... relativamente à disciplina, as coisas melhoraram, eu também não mantive constantemente aquela vá: cara de má para eles. Eles melhoram o comportamento e eu também consegui aproximar-me um pouco mais deles. Tivemos uma visita de estudo que foi bastante positiva, tive oportunidade de falar com os alunos. Neste quarto momento, eles sempre foram bastante argumentativos sobre as tarefas da aula e eu senti que neste quarto momento, se eu interagisse com eles procurando que eles me dissessem o que pensavam da aula, uma vez que, eles já diziam sempre sem perguntar, creio que eles se calhar poderiam expressar-se não da melhor maneira, passando a dizer coisas que, por um lado, me desmotivavam porque eles por vezes dizem coisas, não têm noção do efeito que têm em quem está à frente deles, porque nós como professores podemos preparar uma atividade que é extremamente, que nós vemos nela um grande potencial e eles depois não gostam. Foi isso que mudou de um momento para outro. A aproximação que eu tive deles permitiu que falassem mais abertamente comigo, se eu procurasse que eles me dissessem especificamente a opinião que tinham sobre a aula, eles poderiam exagerar, uma vez que se sentiam à vontade comigo, poderiam exagerar e dizer

### 3.ª Entrevista Rita

determinadas coisas que se calhar eu não queria ouvir. Uma vez que eles já se expressavam mesmo sem eu perguntar, eu não procurei seguir esse caminho.

E como é que era essa expressão deles mesmo sem tu perguntares?

Geralmente era “la Stôra que seca.”, “la Stôra não me quero sujar.”, “la Stôra está muito calor e não me apetece correr.”. Por vezes diziam “Este exercício é giro” principalmente as raparigas “Stôra, eu gosto deste exercício, gosto de fazer isto. Eles próprios, só por realizarem as tarefas ou por conhecerem as tarefas, expressavam-se, por isso eu não procurei aprofundar essa opinião deles uma vez que eles já me davam.

E na generalidade, essa opinião reforçava ou diminuía o teu sentimento de capacidade?

Dependia da matéria, dependia muito da matéria. Geralmente badminton, por exemplo, badminton era aquela matéria que todos: “Eia oh professora isto é uma seca”. Eu procurei, introduzir variantes nos exercícios que os motivassem, mas eles... era aquela matéria que não dava. Por exemplo, ginástica já era mais equilibrado, havia aqueles que gostavam, havia aqueles que: “Stôra não consigo fazer isto.” Porque alguns tinham dificuldades e por terem dificuldades, punham a matéria de lado. Dependia muito das matérias e daquilo que estava a ser abordado na matéria.

Que experiências e fatores no estágio é que achas que podiam ter contribuído para o aumento do sentimento de capacidade e para tomar esta tarefa de solicitar: Intervir com os alunos, garantindo que eles manifestavam a sua opinião. Portanto ser tua iniciativa intervir com os alunos, o que é que achas que podia contribuir para esse aumento do teu sentimento de capacidade?

Uma das coisas que eu vejo, mas que não é, de todo, possível de manipular é... a maturidade dos alunos em si. Terem noção daquilo que podem ou não dizer, de como dizer, muitas vezes eles não têm essa noção, mas isso não é de todo manipulável por mim ou por quem quer que seja. Eles são mesmo assim...

Mas que impacto é que isso tinha sobre ti?

O facto de eles serem assim...

Ainda não disseste ainda como é que eles eram.

Eles eram infantis, eram crianças, eles diziam aquilo que lhes vinha à cabeça sem pensar, muitas vezes da maneira não mais correta.

O que é que achas que poderia contribuir para o aumento do teu sentimento de capacidade, para que ganhasse mais capacidade no sentido de intervir, ir junto deles e procurar a opinião deles? Falaste aí da maturidade, em que sentido é que isso...

Da maturidade e da maneira como eles lidam com as pessoas. Penso que, muitas vezes, o facto de existir um sítio sossegado onde conversar com os alunos onde entrar em contacto com eles e falar com eles para que se sintam à vontade de se exprimir, às vezes faz falta. Por exemplo, eu estava com eles nas aulas e às vezes nas aulas de Formação Cívica, mas nestas aulas poucas vezes tive oportunidade de intervir com eles no sentido de “Falem lá, seja do que for, não da aula de Educação Física”. Por exemplo, na visita de estudo, eles falaram comigo calmamente sem aquela situação de “Estou a ser avaliado.” ou “Vou ter que fazer aquilo que a Stôra manda”. A postura deles é diferente, se calhar, se houvesse mais oportunidades deste género, de falar com eles depois permitia que eles transmitissem esse sentimento de calma, de “Não estou a ser avaliado”, “Não me estão a julgar” para as aulas, ou seja para aquele diálogo que existe nas aulas entre professor e aluno mas na disciplina propriamente dita e não professor aluno num contexto mais relaxado. Creio que talvez uma experiência de ...fatores no estágio que promovessem mais esta interação, porque a diretora de turma tem-na nas aulas de Formação Cívica e nas aulas de D.T., mas que os outros professores não têm, e daí os alunos contactarem melhor com o Diretor de Turma porque este é que vai intervir no sentido do que os alunos querem. Creio que os outros professores, se calhar se tivessem esta interação, conseguissem também aproximar-se dos alunos e, nomeadamente, relativamente a este aspeto específico, se eu tivesse tido essa oportunidade de estar com os alunos mais vezes e de falar com eles sobre outras coisas, eles tivessem talvez, perante a Educação Física, capacidade de falar comigo de modo diferente.

Um modo diferente como?

Mais calmo, sem estar a sentir-se que eu estava a julgá-los, ou seja, “Então qual é a vossa opinião da aula?”. E eles dizerem mas dizerem-me as coisas... em vez de dizerem “Ó Stôra aquele tal exercício não gostei muito por isto, por isto, por isto” em vez de dizerem simplesmente “Não gosto, é uma seca.”.

Vamos partir para uma pergunta um bocadinho mais genérica, que não ocorreu nas outras entrevistas similares a esta porque não estávamos no fim. Do primeiro para o quarto momento e, portanto, o último verificou-se uma evolução positiva do teu sentimento de autoeficácia. Tendo em consideração todo o processo de estágio, desde o início, meio fim, etc. Todas as vezes nós fomos também abordando aqui parceladamente, que experiências é que tu elegeas como mais significativas para o aumento da autoeficácia?

Sem dúvida o processo do professor a tempo inteiro, porque nessa semana de professor a tempo inteiro tive oportunidade de lidar com tantas e diferentes coisas: a nível de preparação de aulas, a nível de organização de tempo porque uma coisa é ter uma turma outra coisa é ter 22 horas para dar, nomeadamente Direção de Turma e Formação Cívica e Desporto Escolar. Ter esta toda grande carga horária permitiu-me que tivesse contacto com coisas que já tinha contactado, mas de uma maneira muito mais intensa.

Por exemplo?

Por exemplo, ter de sair da minha aula e ter de dar logo outra. Coisa que com uma turma apenas não acontece e o facto de ter de sair de uma aula e ter logo outra é uma questão de tenho de ter aquilo bem preparado, tenho que saber exatamente qual é o plano de aula. Tenho de saber, se tiver a chover e não posso estar lá fora, tenho de saber qual é o plano alternativo. Tenho de estar muito mais predisposta a alterações, não é tudo tão estanque, não é tudo tão: agora é isto, depois é aquilo, acabou. Não, é sempre mais qualquer coisa para fazer. Foi esse processo que, sem dúvida, foi bastante marcante no meu estágio.

Em que medida é que essa experiência aumentou o teu sentimento de autoeficácia?

Permitiu que eu me organizasse de uma maneira diferente. Naquela semana, tive de me organizar de modo a que conseguisse ter tudo bem feito na hora que era necessário. Mas que depois, no futuro, permitiu-me que: ok, isto, agora fiz isto, tenho uma turma isto não é motivo para deixar coisas para trás ou começar a engonhar e não, comeci um processo que se iniciou ali um processo que deu origem a fazer as coisas mais rapidamente se calhar mais objetivamente. E foi nesse aspeto. Outro aspeto foi, lidei com turmas diferentes, com números diferentes. A nível da organização eu tinha 18/19 alunos e não era muito difícil. Fui dar aulas a turmas com 24 num espaço mais pequeno do pavilhão, ou seja, a organização é uma coisa completamente diferente, tanto a nível de número de grupos, ocupação de espaço, é tudo muito

### 3.ª Entrevista Rita

diferente e isso depois também a nível de conversa com os professores a quem dei aulas, de chamarem-me à atenção a pontos que, se calhar, por exemplo, dinamismo, ser um pouco mais dinâmica de acordo com as matérias, na demonstração ser mais dinâmica para que os alunos vejam que realmente é assim que se faz. Pequenos pontos que depois transferi para as minhas aulas com os meus alunos.

Tu falaste aí da relação com diferentes contextos, ou seja, com turmas com maior número de alunos. Em que medida é que isso reforçou o teu sentimento de autoeficácia uma vez que tinhas uma turma mais reduzida?

Foi a nível de lidar com os grupos. Por exemplo, muitas vezes os meus alunos, muitas vezes não, por vezes os alunos faltavam e eu tinha os grupos definidos, geralmente era seis, seis, seis. Quando faltava um, eu ficava com seis, seis, quatro, por exemplo. Ok o que é que eu faço com isto? Junto estes quatro nos outros dois grupos, vou ter de alterar a organização do exercício. No sentido de esta nova... este contacto com grupos com diferentes números e diferentes grupos, ou seja, eu tinha sempre três grupos em funcionamento, em determinadas aulas, se calhar tinha de ter quatro e esta organização, este diferente número de elementos por grupo depois facilitou que eu me conseguisse adaptar, ou seja, eu sei que tenho "x" alunos, tenho aquelas estações para trabalhar ou retiro uma estação e reduzo o número de alunos e depois no final faço todos na mesma. Esta capacidade de adaptação, de mexer nas coisas, surgiu com este professor a tempo inteiro. Apesar de ter planeado o plano certo de aula e ter o plano B, geralmente devido à mudança de espaço, foi importante porque sabia como é que poderia intervir junto dos meus alunos, formando grupos maiores ou mais pequenos.

Tu falaste aí dos teus alunos, portanto reportas-te as outras experiências sempre à experiência dos teus alunos.

Sim.

Que impacto é que a experiência com os teus alunos teve no estágio? Foi relevante, não foi relevante.

Com a minha turma em especial foi bastante relevante. Foi com eles, com o impacto que eles tiveram em mim com o impacto que as minhas aulas tiveram, que as minhas aulas com eles tiveram em que as dificuldades que eu sentia com eles tiveram no meu estágio. Foi com eles que eu encontrei dificuldades, foi com eles que eu encontrei estratégias para superar as minhas dificuldades, arranjar estratégias para ajudá-los a eles a superarem as dificuldades deles. Foi a minha turma. Foi com eles, com base neles que apliquei tudo o resto.

Ou seja, a experiência com a tua turma, enquanto experiência de formação, foi significativa, não foi? Eleges como uma das fundamentais, não?

A relação com a minha turma é a experiência do estágio. É a experiência do estágio que é a relação com a minha turma, porque eu identifiquei dificuldades na minha intervenção, na condução da aula, nomeadamente, e no planeamento, ou seja, em dois aspetos tão importantes do estágio é com base neles que eu os tenho que superar, é com base neles que eu tenho que os realizar, com base nos meus alunos. Por isso sem dúvida que é em relação com os alunos, com a nossa turma, é aquilo que faz o estágio andar.

Agora vamos imaginar que, inversamente ao que aconteceu, do primeiro para o quarto momento se tinha verificado uma evolução negativa do teu sentimento de autoeficácia. Quais é que tu achas que seriam as experiências e fatores que associarias a este decréscimo, ou seja, o que é que podia fazer com que esta evolução do sentimento de autoeficácia fosse negativa?

Eu considero que do primeiro momento para o quarto, para um sentimento de autoeficácia ser negativa é praticamente impossível, porque nós começamos a fazer uma coisa, nem que seja por repetição, nós vamos aprender alguma coisa. Nós vamos conseguir fazer... vamos compreender qualquer coisa e só se eu me desinteressasse completamente e estivesse apenas a realizar o estágio porque estava a realizar, porque estava a passar tempo é que seria possível eu ter um sentimento de autoeficácia reduzido, que tivesse reduzido ao longo dos diferentes momentos. Considero praticamente impossível não ter um ganho pelo pequeno que seja, considero que seja impossível. Por exemplo, eu dou uma aula, nem que seja a primeira aula eu estou nervosa, eu não vou conseguir falar com os alunos, eu não conheço os alunos. Um mês depois eu já os conheço, já vou falar de maneira diferente com eles, já não é novidade. Ou seja, logo aí tenho um ganho por pequeno que seja, tenho um ganho. É impossível não ter um ganho, pequeno que seja. Agora, se posso começar também com este tal nervosismo, o nervosismo desaparece. Mas depois tenho... faço o planeamento logo no início, mas depois este planeamento não é acompanhado, não é adaptado, não vai sendo construído aí, sem dúvida, vai haver um sentimento de autoeficácia que vai reduzir porque eu não vou conseguir dar resposta às necessidades dos meus alunos. Daí eu ter dito que só se estiver a passear pelo estágio e não estiver a aproveitar o estágio como um momento de formação crucial para terminar o meu curso e, aí sim, o sentimento de autoeficácia vai reduzir drasticamente porque não vou conseguir. Eu vou dar as aulas, mas não vejo resultados, eu não vejo resultados nem dos meus alunos, não vejo resultados em mim. Ou seja vai-se manter tudo igual, os alunos vão-se desmotivar-se os alunos vão deixar de ir às aulas possivelmente. E isso para mim vai dizer o quê? Que tipo de professora é que eu vou ser? Isso aí o meu sentimento de autoeficácia vai ser, ok se calhar não era isto. E pronto acho que é a única maneira de sentir que o sentimento de autoeficácia reduziu do início ao fim é seguindo estes parâmetros. Mas de qualquer maneira há sempre um ganhozinho por pequeno que seja.



## Anexo P - Notas de campo

Professor estagiário: Sara   AULA 1   Momento 3   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCSA1E1	Organização Início de aula	A professora diz aos alunos para se dirigirem mais rapidamente para o espaço de aula. A professora pede uma salva de palmas para os alunos que participaram no corta mato A professora diz aos alunos que se devem manter em silêncio quando está a falar A professora chama a atenção dos alunos para os atrasos
NCSA1E2	Instrução Introdução das atividades	A professora realiza ligação com aulas anteriores. A professora refere que as alunas que não realizam componente prática da aula terão papel ativo, nomeadamente, em atividades de arbitragem.
NCSA1E5	Instrução Prática	A professora diz aos alunos da turma que irão prolongar o exercício para que um dos alunos, que chegou tarde, tenha oportunidade de aquecer.
NCPA1E6	Organização Transição	A professora pede a uma das alunas que não está a realizar componente prática da aula para transportar o material para junto d si. Para a transição, a professora realiza contagem decrescente e os alunos correm de imediato para junto dela (rotina estabelecida)
NCSA1E7	Instrução Introdução das atividades	Um grupo de alunos demonstra a tarefa, enquanto a professora explica verbalmente.
NCSA1E9	Instrução Prática	Na estação de voleibol há tarefas diferenciadas
NCSA1E24	Organização Transição	Para a transição, a professora realiza contagem decrescente, há alunos que andam em vez de correr, o que faz com que a turma não chegue toda junto da professora. Como consequência, toda a turma foi correr.
NCSA1E25	Instrução Prática	A tarefa correspondente a este episódio decorre de castigo, pelo facto da transição anterior não ter sido realizada no tempo estabelecido.
NCSA1E26	Organização Transição	A professora pergunta aos alunos se ficou percebido como funcionam as transições e os sinais associados a estas. Os alunos respondem afirmativamente.
NCSA1E27	Outros	Os alunos foram beber água, tendo a professora estabelecido 2 minuto para tal. As alunas que não fazem componente prática da aula recolhem o material das tarefas anteriores. A professora faz contagem decrescente para chegada dos alunos.
NCSA1E29	Instrução Introdução das atividades	A professora esclarece alteração das tarefas de andebol, justificando com a proximidade temporal dos campeonatos.
NCSA1E36	Instrução Prática	A professora intervém diversas vezes no jogo: parando, reconstituindo o que se passou, questionando acerca do objetivo. No decorrer da intervenção, a professora esclarece componentes críticas do jogo.
NCSA1E37	Instrução Prática	Dois alunos insultam-se e a professora castiga ambos, mandando-os dar uma volta ao campo. Os alunos cumprem a indicação da professora.
NCSA1E41	Instrução Prática	A professora intervém junto de um grupo, perguntando a um dos alunos por que não estava a realizar a tarefa quando ela (professora) se encontrava junto de colegas que estavam a trabalhar noutra área.
NCSA1E44	Instrução Prática	O retorno à calma foi conduzido por um dos alunos da turma.
NCSA1E45	Instrução Avaliação final das atividades	A professora faz avaliação de cada um dos grupos nas matérias abordadas na aula, destacando alguns alunos pelo seu empenho ou dificuldades a ultrapassar. A professora solicita autoavaliação dos alunos, alguns apresentam dificuldades em responder.
NCSA1G	Comportamentos do professor	A professora transmite entusiasmo aos alunos através de um acompanhamento dinâmico com feedback para motivar. A professora evidencia controlo sobre toda a turma, mesmo estando especialmente centrada numa das áreas. A professora recorre à atividade física como punição, quando os alunos não cumprem os tempos de transição O sistema de rotinas encontra-se estabelecido.
	Comportamento dos alunos	Os alunos globalmente empenhados nas tarefas Os alunos com alguns comportamentos de desvio controlados de imediato pela professora Os alunos com elevado nível de cumprimento das rotinas estabelecidas O clima de competição entre os alunos leva pontualmente ao conflito
	Aspetos contextuais	A aula está organizada por áreas (máximo de 3 em simultâneo). As tarefas são diferenciadas (com explicação inicial) Os recursos disponíveis são rentabilizados A aula ocorre num espaço exterior, com campos de basquetebol, andebol, voleibol, caixa de saltos, pista de velocidade A aula tem elevado nível de intensidade Os recursos disponíveis são rentabilizados

Professor estagiário: Sara   AULA 2   Momento 3   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCSA2E1	Organização Início de aula	A professora refere que não quer ver alunos sentados ao colo uns dos outros. Ao identificar os alunos que ainda não se encontram em aula a professora refere que os mesmos terão falta de atraso. A professora diz a um aluno que está a falar que se não se calar, vai correr sozinho.
NCSA2E3	Organização Formação de grupos	A professora protagoniza formação de grupos, indicando-os pela cor e referindo o nome dos alunos e local onde o grupo vai iniciar a aula.
NCSA2E6	Instrução Introdução das atividades	Nas diferentes estações há fichas de tarefa das atividades a realizar. É dada a instrução, acompanhada de demonstração da tarefa e das ajudas.
NCSA2E10	Instrução Prática	Os alunos constroem o exercício para praticarem os batimentos (demasiado exigente para nível evidenciado pelos alunos)
NCSA2E15	Instrução Prática	O aluno visado permanece todo o episódio em ajuda ao colega.
NCSA2E19	Instrução Introdução das atividades	A professora volta a fornecer instrução acerca do exercício que já havia sido apresentado e demonstrado no início da aula.
NCSA2E29	Organização Transição	A professora diz ao grupo que se está a atrasar na transição, que, se não se despachar, irá correr o resto da aula.
NCSA2E37	Organização Colocação e recolha do material	A professora estabelece desafio de tempo para arrumação do material e os alunos evidenciam empenho no seu cumprimento.
NCSA2E38	Organização Transição	A professora reforça o empenho da turma na arrumação do material.
NCSA2E39	Outros	A professora estabelece um minuto para os alunos irem beber água.
NCSA2E46	Instrução Prática	A professora reforça a única aluna que está integrada num grupo de rapazes, referindo que jogue como sabe, sem se deixar amedrontar por estar a jogar só com rapazes.
NCSA2E49	Organização Colocação e recolha do material	A professora explica a uma aluna que está só, num grupo com rapazes, que a sua integração nesse grupo visa que evolua mais e refere que há outra rapariga nesse grupo, mas que não foi à aula nesse dia.
NCSA2G	Comportamentos do professor	A professora apresenta dificuldade em garantir o acompanhamento de tarefas complexas que ocorrem ao mesmo tempo (os alunos apresentam poucas competências no badminton e a tarefa de voleibol é de elevada complexidade) e que implicavam uma maior presença por parte da professora. A professora ameaça aplicar castigos que implicam a realização de tarefas relacionadas com atividade física, mediante atrasos e conversas entre alunos
	Comportamento dos alunos	Os alunos empenhados na realização das tarefas Nas situações em que as tarefas são demasiado complexas, relativamente ao nível dos alunos, existe uma quebra de intensidade na realização das mesmas, decorrente do insucesso. Os alunos evidenciam elevado nível de cumprimento das rotinas estabelecidas. Os alunos evidenciam um clima de competição que leva pontualmente ao conflito
	Aspetos contextuais	A aula organizada por áreas (3 em simultâneo). As tarefas diferenciadas Os recursos disponíveis são rentabilizados A aula ocorre num espaço interior (pavilhão)

Professor estagiário: Sara   AULA 3   Momento 4   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCSA3E1	Organização Início da aula	A professora refere que teve de haver uma adaptação relativamente ao espaço de aula e que, como consequência, haverá o adiamento para a semana seguinte do que estava previamente programado para a presente aula.
NCSA3E3	Organização Formação de grupos	A professora forma os grupos e distribui os coletes e fitas, indicando o líder de cada grupo.
NCSA3E6	Instrução Prática	Ao mesmo tempo que fornece feedback, a professora prepara com a aluna que não faz componente prática da aula o material necessário para a tarefa seguinte.
NCSA3E8	Instrução Prática	Dada a imprevisibilidade de ausência de luz no pavilhão mais próximo, a professora, na tarefa de dança, marca os tempos com a voz.
NCSA3E13	Instrução Prática	A professora encontrava-se centrada numa outra área enquanto as alunas da área, referente ao basquetebol necessitavam do seu apoio.
NCSA3E27	Instrução Prática	Os alunos evidenciam baixa intensidade de jogo e não existe controlo por parte da professora por se encontrar noutra área.
NCSA3E33	Organização Colocação e recolha do material	A professora diz aos alunos que o tempo que demoram na arrumação do material desconta no tempo da atividade seguinte. Os alunos evidenciam elevado empenho para uma arrumação rápida do material.
NCSA3E37	Instrução Prática	A professora acompanha o jogo, intervindo ativamente através da paragem do mesmo para salientar posicionamento e movimentações adequadas.
NCSA3E40	Instrução Prática	O aluno visado encontra-se fora da tarefa por estar em conflito com um dos colegas. No decorrer do episódio, o grupo resolve a situação de conflito e o aluno volta à tarefa. Ao longo desta situação a professora não se apercebe do ocorrido.
NCSA3E42	Instrução Prática	A professora refere que os alunos têm dois minutos para terminar o jogo e que a equipa que perder corre à volta do campo. Na área em que se encontram só raparigas, depois do final do jogo, a equipa que perdeu tem a função de arrumar o material.
NCSA3E43	Instrução Prática	A professora chama a atenção dos alunos que não estão a correr, mas sim a andar e salienta que não está a brincar.
NCSA3E46	Organização Transição	A turma encontra-se sentada em frente da professora, à espera do aluno que ainda se encontra a realizar a tarefa anterior por, em vez de ter corrido, ter andado. A professora diz aos alunos para permanecerem em silêncio, enquanto esperam pelo colega.
NCSA3E47	Outros Disciplina	A professora diz ao aluno que fez a tarefa a andar que se sente ao seu lado (estando os colegas em frente). A professora utiliza o episódio de indisciplina para conversar com os alunos acerca da gestão destas situações e para saber as suas opiniões. A professora salienta que, através do diálogo, as situações podem ser adequadamente resolvidas sem que se incorra em comportamentos de indisciplina. A professora refere que é professora, mas que está ali para ouvir os alunos e para conversar com eles.
NCSA3E48	Instrução Avaliação final das atividades	A professora questiona os líderes de grupo acerca do que consideram que correu bem e o que seria de alterar em aulas seguintes. Os alunos fazem um balanço referente às atividades de aula. A professora reforça o empenho dos alunos no decorrer da aula e salienta que gostava e esperava que não voltassem a existir comportamentos de indisciplina.
NCSA3G	Comportamentos do professor	A professora efetua um acompanhamento diferenciado, dando prioridade às tarefas mais complexas e aos alunos que apresentam maiores dificuldades. Em algumas situações, os alunos encontram-se em diferentes áreas e necessitariam ambos de um maior acompanhamento presencial da professora, dada a relação entre a complexidade das tarefas e o nível de desempenho dos alunos A professora controla os comportamentos de indisciplina, falando com os alunos sobre os mesmos numa perspetiva de responsabilização face às regras estabelecidas. A professora fornece feedback consistente e substantivo de modo sistemático. A professora recorre à punição que envolve a realização de atividade física.
	Comportamento dos alunos	Os alunos evidenciam menos empenho nas tarefas com maior duração e menos acompanhadas pela professora. Os alunos evidenciam elevada cooperação na tarefa de corrida As alunas evidenciam muitas dificuldades na tarefa de futebol
	Aspetos contextuais	A aula é organizada por áreas e por grupos/tarefa A aula ocorre num espaço exterior com dois níveis o que dificulta o acompanhamento por parte da professora. As tarefas são diferenciadas Os recursos disponíveis são rentabilizados

Professor estagiário: Sara   AULA 4   Momento 4   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCSA4E1	Organização Início da aula	A professora espera que os alunos, que estão a chegar, se sentem.
NCSA4E3	Organização Formação de grupos	A professora forma o grupo distribuindo, ao mesmo tempo, coletes pelos alunos. A professora estabelece o líder do grupo. Os alunos evidenciam um comportamento que expressa estarem rotinizados com esta tipologia de rotina.
NCSA4E4	Instrução Prática	A professora aborda conteúdos no âmbito da área dos conhecimentos respeitantes às fontes de energia. A professora recorre ao questionamento aos alunos.
NCSA4E10	Instrução Prática	A professora fornece feedback prescritivo e positivo para motivar os alunos na realização do teste Vaivém.
NCSA4E11	Instrução Prática	A professora fornece feedback positivo para motivar os alunos. A professora, no decorrer da realização do teste, explicita as fontes energéticas que estão a ser mobilizadas durante a realização do teste (sinergia com conteúdos abordados no início da aula, relativos à área dos conhecimentos).
NCSA4E12	Instrução Prática	Os alunos que superam o número de percursos de teste Vaivém realizado anteriormente, demonstram contentamento.
NCSA4E13	Instrução Prática	A professora, embora ainda existam alunos a realizar o teste Vaivém indica aos alunos, que já não desempenham tarefas de registo ou que já não estão a realizar o teste, que vão preparando o material para as atividades a realizar seguidamente.
NCSA4E15	Instrução Prática	Turma aplaude aluno que realizou mais percursos no teste Vaivém.
NCSA4E19	Instrução Prática	A professora fornece feedback positivo aos alunos que realizam o teste Vaivém. A professora incentiva os alunos, indicando o número de percursos em falta para que seja atingida a zona saudável.
NCSA4E20	Instrução Prática	Os alunos que realizam o registo e a professora incentivam os alunos em teste Vaivém, no sentido de atingirem o número de percursos correspondentes à zona saudável.
NCSA4E21	Instrução Prática	Uma aluna que acaba o teste é elogiada por colegas e professora.
NCSA4E23	Instrução Prática	O aluno que faz mais percursos é elogiado pela professora.
NCSA4E25	Instrução Introdução das atividades	A professora colocou junto às estações documento com objetivos a atingir por cada grupo e por alguns alunos em particular. Como forma de demonstração a professora diz a uma das alunas para se dirigir às estações e identificar os objetivos que está a trabalhar.
NCSA4E29	Instrução Prática	Os alunos estão empenhados evidenciando elevada intensidade de jogo.
NCSA4E31	Instrução Prática	A professora alerta os alunos que se encontram na estação de basquetebol para se centrarem nos objetivos que o grupo e que cada um deve trabalhar, no contexto do exercício proposto.
NCSA4E43	Instrução Avaliação final das atividades	A professora faz um balanço relativamente às três áreas de extensão recorrendo, com frequência, ao questionamento.
NCSA4G	Comportamentos do professor	A professora é muito interventiva no sentido de motivação dos alunos. A professora garante forte sistema de gestão através de rotinas e consistência de atuação. A professora evidencia capacidade de controlo de diversas atividades dos alunos em simultâneo. A professora recorre, com frequência, à participação dos alunos através da utilização de questionamento. A professora fornece feedback com frequência A professora diferencia objetivos entre grupos e dentro dos grupos entre alunos A professora estimula os alunos a focarem-se nas componentes críticas fundamentais das atividades da aula A professora castiga os alunos através da implementação de tarefas que implicam a realização de atividade física.
	Comportamento dos alunos	Os alunos evidenciam empenho através da realização das tarefas com elevado nível de intensidade Os alunos cooperaram nas tarefas de ginástica através da realização de ajudas de modo constante Os alunos evidenciam elevado espírito competitivo que, por vezes, conduz ao desentendimento. Nesses casos os alunos solicitam a ajuda da professora para a resolução dos conflitos. Os alunos motivam-se uns aos outros durante a realização do teste Vaivém, com o objetivo de os colegas atinjam a zona saudável de aptidão física
	Aspetos contextuais	A aula é organizada por áreas e por grupos/tarefa A aula ocorre num espaço interior (pavilhão). As tarefas são diferenciadas. Os recursos disponíveis são rentabilizados. Na aula há abordagem das três áreas de extensão da Educação Física.

Professor estagiário: Pedro   AULA 1   Momento 3   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCPA1E1	Organização Início de aula	O professor diz a alguns alunos para tirarem os brincos. Um aluno coloca uma questão acerca do torneio de basquetebol e o professor responde que irá abordar o assunto durante a aula. O professor manda tirar chapéus a alunos que vão chegando à aula e, ao realizar esta chamada de atenção, remete para as regras de conduta.
NCPA1E2	Instrução Introdução das atividades	O professor realiza ligação com aulas anteriores. O professor explica onde devem ficar os alunos que não realizam a parte prática da aula e atribui-lhes tarefas.
NCPA1E4	Instrução Prática	O professor explica, de forma mais específica, as tarefas que os alunos que não fazem componente prática da aula vão desempenhar.
NCPA1E5	Organização Transição	O professor chama a atenção dos alunos com comportamentos desviantes.
NCPA1E 6	Instrução Prática	O professor envolve-se na montagem do material enquanto um aluno, indicado por si, dirige a atividade de alongamentos.
NCPA1E7	Instrução Introdução das atividades	O professor refere que vai apresentar as atividades, mas diz aos alunos para continuarem a alongar.
NCPA1E8	Organização Transição	O professor chama um dos alunos do grupo e dá-lhe a ficha de aula para que o grupo de dirija para a primeira área. Os alunos dirigem-se para o espaço onde vai ser realizada a sua primeira tarefa em conformidade com a ficha.
NCPA1E10	Instrução Prática	O professor chama a atenção para alguns alunos da turma prenderem o cabelo.
NCPA1E11	Instrução Prática	O professor volta a chama a atenção para os alunos prenderem o cabelo.
NCPA1E14	Instrução Prática	A tarefa muito exigente para a aluna visada.
NCPA1E15	Instrução Prática	Os alunos estão na área da aptidão física a conversar uns com os outros, não realizando a tarefa.
NCPA1E21	Instrução Avaliação final das atividades	O professor, enquanto realiza a avaliação das atividades diz aos alunos para alongarem sob a orientação de uma aluna. Quando o professor inicia a sua intervenção, realizando questionamento, os alunos centram-se no episódio principal (avaliação final das atividades), deixando de realizar alongamentos. O professor realiza questionamento acerca da primeira fase da aula e dá indicações para a segunda fase da aula que irá ocorrer num espaço diferente.
NCPA1E22	Organização Colocação e recolha do material	Os alunos chegam ao espaço de aula e colocam o material necessário à aula. As orientações são fornecidas pelo professor
NCPA1E24	Instrução Introdução das atividades	O professor recorre a um aluno para demonstrar exercícios a realizar na barra fixa. O professor tem, na base do seu discurso, as fichas de aula dos grupos
NCPA1E31	Instrução Prática	A aluna visada só realiza o exercício quando o professor passa junto da área onde se encontra
NCPA1E32	Instrução Prática	O aluno visado exerce funções de ajuda aos colegas do grupo.
NCPA1E34	Instrução Introd. atividades	O professor explica as ajudas exemplificando com os alunos os diversos exercícios.
NCPA1E39	Instrução Prática	A tarefa é muito exigente para os elementos femininos do grupo.
NCPA1E43	Instrução Avaliação final das atividades	O professor fala, enquanto um aluno dirige os alongamentos. O professor refere descontentamento em relação à ausência de empenho de alguns grupos e salienta outros grupos que, na sua perspetiva, tiveram um trabalho positivo no decorrer da aula
NCPA1G	Comportamentos do professor	O professor dá mais atenção aos alunos mais empenhados O professor, só no final da aula, fazer referencia aos alunos que não estiverem empenhados no decorrer da sessão. O professor ignorar, recorrentemente, os alunos que não se encontram a realizar a tarefa. O professor apresenta dificuldades em acompanhar todas as áreas criadas em aula. O professor não se centra nos alunos que apresentam mais dificuldades. O professor apresentou dificuldades iniciais em aspetos de gestão relativos aos grupos que se deveriam dirigir a cada uma das áreas de atividade de aula.
	Comportamento dos alunos	Muitos alunos não evidenciam a intenção de realizar as tarefas propostas. A turma é muito heterogénea relativamente ao empenho nas diferentes tarefas de aprendizagem.
	Aspetos contextuais	A aula decorre em dois espaços distintos: 45' minutos em cada espaço (na mudança de espaço os alunos dirigem-se ao balneário, no sentido de se equiparem em conformidade com o espaço de aula para onde se irão dirigir) A aula é organizada por áreas (3 e 5 em simultâneo). A multiplicidade de atividades a ocorrer em simultâneo causa grandes dificuldades ao acompanhamento das atividades de aprendizagem por parte do professor estagiário. Os alunos permanecem pouco tempo em cada área (2ª parte da aula) Os recursos disponíveis são rentabilizados A segunda parte da aula ocorre no ginásio que é espaço vocacionado para realizar as atividades propostas.

Professor estagiário: Pedro   AULA 2   Momento 3   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCPA2E1	Organização Início de aula	O professor diz aos alunos que não têm de ter problemas pelo facto de estarem a ser filmados e esclarece que as filmagens são só para a equipa que está a fazer o trabalho. O professor refere quantas aulas serão ainda filmadas.
NCPA2E5	Instrução Prática	Os alunos vão junto do professor recolher a ficha de aula e dirigem-se para primeira área onde irão trabalhar.
NCPA2E14	Instrução Prática	Os alunos estão frequentemente fora na tarefa na atividade de condição física. A tarefa está estruturada no sentido de os alunos assumirem autonomia que não é evidenciada.
NCPA2E15	Instrução Prática	Os alunos modificam a tarefa através da sua simplificação ao nível do ritmo de jogo (andar em vez de correr)
NCPA2E20	Instrução Prática	O professor informa os alunos que só têm mais uma aula para treinarem as tarefas no plinto, porque, depois passarão para o boque. Os alunos evidenciam muitas dificuldades na realização da tarefa, quando não são ajudados pelo professor.
NCPA2E21	Instrução Prática	Alguns alunos evidenciam muitas dificuldades na realização da tarefa, quando não são ajudados pelo professor.
NCPA2E22	Instrução Prática	Alguns alunos evidenciam muitas dificuldades na realização da tarefa, quando não são ajudados pelo professor.
NCPA2E29	Instrução Prática	O professor parece iniciar uma situação de acompanhamento na área do aluno visado, mas passa para outra área sem concretizar a ajuda no período observado
NCPA2E30	Instrução Prática	O professor esclarece um dos alunos que só pode realizar a tarefa com a ajuda de dois colegas.
NCPA2E31	Instrução Prática	O professor repreende um aluno pelo facto de o ter avisado que não podia fazer o exercício sem a ajuda de dois colegas por questões de segurança e que mesmo assim este foi realizá-lo. O professor menciona que não quer esse tipo de disputa nas suas aulas.
NCPA2E37	Instrução Avaliação final das atividades	Enquanto o professor fala um aluno dirige os alongamentos. O professor refere que está muito contente com o empenho dos alunos O professor faz a ligação com a aula que se irá seguir, referindo que será semelhante, mas que se processará a avaliação formativa formal.
NCPA2G	Comportamentos do professor	O professor revela pouco controlo da turma em termos de disciplina e congruência com a tarrafa proposta. O professor ignora comportamentos inapropriados dos alunos. O professor, apesar da existência de comportamentos de desvio com muita frequência e de muitos alunos estarem fora da tarefa durante a atividade, no final reforça positivamente o comportamento dos alunos. O professor revela incapacidade de acompanhamento consonante com as necessidades dos alunos nas diferentes áreas.
	Comportamento dos alunos	Os alunos com muito comportamento fora da tarefa e com falta de empenho, com principal incidência na condição física no pavilhão e no ginásio, em todas as áreas (nas segundas fundamentalmente por falta de acompanhamento/ajuda do professor)
	Aspetos contextuais	A aula decorre em dois espaços distintos: 45' minutos em cada espaço (na mudança de espaço os alunos dirigem-se ao balneário no sentido de se equiparem em conformidade com o espaço de aula para onde se irão dirigir) A aula é organizada por áreas (3 e 5 em simultâneo). A multiplicidade de atividades a ocorrer em simultâneo causa grandes dificuldades ao acompanhamento das atividades de aprendizagem, por parte do professor (os alunos necessitariam da ajuda do professor para que as tarefas fossem adequadas ao seu nível da capacidade) Os recursos disponíveis são rentabilizados A segunda parte da aula ocorre no ginásio que é espaço vocacionado para as atividades realizar propostas.

Professor estagiário: Pedro   AULA 3   Momento 4   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCPA3E1	Instrução Introdução das atividades	O professor faz referência ao início de uma nova unidade de ensino, caracterizando-a em termos das atividades que serão realizadas durante a unidade bem como a estrutura da mesma. O professor utiliza a demonstração, recorrendo aos alunos como agentes de ensino. Quando os alunos falam, o professor interrompe a instrução até que os mesmos voltem a centrar-se no professor.
NCPA3E3	Instrução Prática	O professor constata que os alunos não conseguem organizar-se e realizar a tarefa de dança. Perante esta constatação, o professor irá iniciar, seguidamente, um episódio de introdução da atividade em causa.
NCPA3E10	Instrução Prática	A tarefa realizada com grupos heterogêneo. Os alunos com menor nível de habilidade não conseguem integrar-se no jogo, acabando por evitar situações que impliquem a tomada de decisão ("excluem-se do jogo")
NCPA3E12	Instrução Prática	Os alunos escolhem a música para a coreografia que irão construir. Um dos alunos encontra-se separado no grupo, não tendo qualquer participação na tarefa.
NCPA3E14	Instrução Prática	Um dos alunos encontra-se separado do grupo que está a planear a construção da coreografia. Esse aluno mexe no telemóvel que tinha guardado no bolso. O professor dirige-se ao grupo, diz ao aluno para se juntar aos colegas, para guardar o telemóvel e pergunta se se passa alguma coisa.
NCPA3E18	Instrução Avaliação final das atividades	O professor refere-se à atitude pouco empenhada dos alunos nas tarefas mencionando que quer uma atitude diferente na segunda fase da aula que se irá desenvolver noutro espaço.
NCPA3E19	Instrução Introdução das atividades de aprendizagem	O professor faz enquadramento das diferentes tarefas que irão ser realizadas no âmbito da nova unidade de ensino. O professor remete a explicação dos exercícios para a ficha tarefa onde os mesmos estão especificados.
NCPA3E20	Organização Transição	Enquanto se dirigem para o local onde irão iniciar a prática com o seu grupo, os alunos analisam a ficha de aula. Alguns alunos incorrem em comportamentos de desvio, o professor chama atenção e reconduz para a tarefa.
NCPA3E28	Instrução Prática	O professor chama o aluno visado e ajuda-o a fazer o rolamento à frente. O aluno resiste, acabando por realizar o exercício depois de o professor insistir diversas vezes.
NCPA3E30	Instrução Prática	Perante a inatividade de todos os alunos que se encontram na área de ginástica de solo, o professor questiona: "Ninguém está a fazer? Já toda a gente sabe?"
NCPA3E32	Instrução Avaliação final das atividades	O professor refere que está descontente com a turma porque lhes quis transmitir autonomia e o que aconteceu foi que eles (alunos) acabaram por não realizar as tarefas. Refere que, se estão preparados na sequência de ginástica, e que se é por isso que não fazem, a avaliação fica marcada para a aula seguinte. O professor refere que vai tomar medidas drásticas e que não vai repetir uma ordem várias vezes, vai encaminhar os alunos para o gabinete do aluno porque considera essa atitude uma falta de respeito. O professor refere que não está a gostar da atitude dos alunos desde o início do terceiro período.
NCPA3E33	Organização Colocação e recolha de material	O aluno visado sai da aula sem participar na arrumação do material. Enquanto os alunos arrumam o material, o professor faz referência ao que deve estar realizado relativamente à coreografia que ficaram de elaborar em grupo durante a aula.
NCPA3G	Comportamentos do professor	O professor revela passividade perante a ausência de atividade por parte dos alunos no decorrer da aula, dando relevo a essa situação no final da aula. O professor não evidencia acompanhamento intencional prioritário relativamente ao grupo de alunos que revelam maiores dificuldades. O professor fornece feedback consistente e substantivo e ajuda os alunos que evidenciam maiores níveis de capacidade. O professor não faz acompanhamento da tarefa relativa à construção da coreografia No grupo de ginástica, os alunos não são agrupados pelo professor em pares para se ajudarem, o que leva a que os alunos menos hábeis não realizem os exercícios. São utilizadas fichas de aula mas não há recurso à demonstração nem ao destaque dos pontos críticos das tarefas a serem realizadas
	Comportamento dos alunos	Os alunos estão muito pouco empenhados, principalmente na segunda fase da aula, nas tarefas de ginástica. Os alunos encaram muitas das atividades como uma brincadeira e não como uma situação de aprendizagem.
	Aspetos contextuais	A aula decorre em dois espaços distintos: 45' minutos em cada espaço (na mudança de espaço os alunos dirigem-se ao balneário, no sentido de se equiparem em conformidade com o espaço de aula para onde se irão dirigir) É a primeira aula da unidade de ensino Aula organizada por áreas (2 e 3 em simultâneo). É fornecida autonomia aos alunos em tarefas em que os mesmos não apresentam nível de capacidade para as realizarem de forma autónoma. Os recursos disponíveis são rentabilizados A segunda parte da aula ocorre no ginásio que é espaço vocacionado para as atividades propostas.

Professor estagiário: Pedro   AULA 4   Momento 4   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCPA4E2	Instrução Introdução das atividades	O professor pede aos alunos as fichas que tinham levado para casa com o objetivo de avançarem na construção coreográfica. O professor relembra as diferentes tarefas e as suas componentes críticas.
NCPA4E6	Organização Formação de grupos	O professor relembra grupos que se mantêm da aula anterior.
NCPA4E8	Instrução Prática	Os alunos iniciam uma tarefa diferente da proposta.
NCPA4E14	Organização Transição	O aluno inicia a transição, mas, entretanto com uma bola de voleibol brinca individualmente não terminando a transição no sentido de se preparar para o início da tarefa seguinte.
NCPA4E16	Instrução Prática	A tarefa muito é complexa para o aluno visado e para os alunos do seu grupo.
NCPA4E30	Organização Transição	O aluno encontra-se a conversar com a orientadora de estágio da escola que se encontra a observar a aula.
NCPA4E32	Instrução Prática	O professor indica um aluno para orientar a tarefa de alongamentos. A atividade é pouco estruturada na forma e no conteúdo. O professor não intervém.
NCPA4E33	Instrução Avaliação final das atividades	O professor refere que os alunos vão ter de trabalhar muito a coreografia e que o poderão fazer também em momentos fora da aula de Educação Física, utilizando espaços destinados à disciplina, desde que lhe peçam. O professor relembra os alunos que há teste de avaliação na aula seguinte.
NCPA4G	Comportamentos do professor	O professor revela passividade relativamente à ausência de atividade por parte dos alunos ou mediante demora de reinício da atividade após transição. O professor não evidencia prioridades de acompanhamento dos alunos que revelam maiores dificuldades nas tarefas de aprendizagem. O professor não garante a demonstração das tarefas O professor fornece feedback substantivo No ginásio foi realizada avaliação, estando o professor totalmente centrado nessa estação e não controlando as restantes atividades.
	Comportamento dos alunos	Os alunos manifestam pouco empenho nas tarefas nas tarefas propostas evidenciando a atribuição de um valor recreativo às atividades. Os alunos evidenciam muitos comportamentos de inatividade relativamente às tarefas propostas, sendo este tempo dedicado à conversa com os colegas de grupo. Os alunos não iniciam as tarefas de cada área sem que o professor realize o seu acompanhamento inicial. Alguns alunos evidenciam elevado empenho na construção da coreografia.
	Aspetos contextuais	A aula decorre em dois espaços distintos: 45' minutos em cada espaço (na mudança de espaço os alunos dirigem-se ao balneário no sentido de se equiparem em conformidade com espaço de aula para onde se irão dirigir) A aula é organizada por áreas (3 e 3 em simultâneo). As tarefas propostas são demasiado complexas para a maioria dos alunos, considerando que o professor não faz um acompanhamento das tarefas, nomeadamente através da realização de ajudas. Os recursos disponíveis são rentabilizados A segunda parte da aula ocorre no ginásio que é espaço vocacionado para as atividades propostas.



Professor estagiário: João   AULA 1   Momento 3   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCJA1E1	Organização Início de aula	O professor explica que faltou à última aula por se encontrar doente.
NCJA1E3	Instrução Prática	O professor aborda conteúdos no âmbito da área dos conhecimentos centrando-se na temática da alimentação. O professor chama a atenção aos alunos que estão fora da tarefa mandando mudar de lugar. Há alunos que chegam atrasados, o professor diz a esses alunos onde se devem sentar. O professor vai repreendendo os alunos que não estão com atenção e vai mandando alguns mudar de lugar.
NCJA1E11	Instrução Introdução das atividades	O professor dá instrução acerca de uma área que não é a do aluno visado, mas dirige a instrução a todos os alunos.
NCJA1E20	Instrução Prática	A tarefa demasiado complexa para os alunos visados.
NCJA1E24	Organização Transição	Confusão relativamente aos grupos que iniciam a atividade em cada uma das estações porque o professor não esteve na aula anterior por estar doente e não sabe qual foi a última rotação.
NCJA1E25	Instrução Introdução das atividades	O professor está a explicar a atividade aos alunos que, na generalidade, estão a acompanhar a informação transmitida, no entanto um dos alunos visados está longe, deitado num colchão. Perante esta situação, o professor não tem qualquer intervenção relativamente a este aluno.
NCJA1E26	Instrução Prática	O aluno visado permanece sentado no colchão sem realizar qualquer atividade sem haver intervenção do professor sobre o aluno.
NCJA1E27	Organização Formação de grupos	O professor estabelece a formação de grupos, refere para que estação vai cada grupo e em que momentos se devem separar.
NCJA1E28	Instrução Prática	O professor passa junto de alunos que se encontram fora da tarefa não tendo qualquer intervenção.
NCJA1E29	Outros	O aluno visado, ao realizar apoio facial invertido, cai descontroladamente. O professor apoia a situação e o aluno recupera rapidamente.
NCJA1E30	Instrução Prática	O aluno visado encontra-se sentado a conversar com um colega
NCJA1E33	Instrução Prática	O professor desloca-se junto de um aluno que não o visado e refere que é importante realizar os exercícios de aula por causa da avaliação.
NCJA1E37	Instrução Prática	O professor, ao constatar que o aluno visado se encontra fora da tarefa, refere que a sua participação em aula terá influência na classificação da disciplina.
NCJA1E42	Instrução Avaliação final das atividades	O professor chama a atenção dos alunos para o facto de não aproveitarem o tempo de aula para trabalhar. Refere que simulam lesões e doença para não realizarem as atividades. Menciona sub-repticiamente que essa atitude é desvantajosa para a classificação na disciplina.
NCJA1G	Comportamentos do professor	O professor apresenta-se primordialmente focado nos alunos que apresentam comportamentos de indisciplina O professor, recorrentemente, não reage ao observar que existem alunos que se encontram fora da tarefa. O professor fornece frequentemente feedback, durante a aula, embora este seja pouco substantivo. O professor não se centra nos alunos que apresentam mais dificuldades. O professor apresentou dificuldades iniciais em aspetos de gestão dos grupos que se deveriam dirigir a cada uma das áreas de atividade de aula.
	Comportamento dos alunos	Ausência de empenho generalizado com ênfase especial para os alunos que apresentavam mais dificuldades.
	Aspetos contextuais	A aula organizada por áreas (6 em simultâneo). A multiplicidade de atividades a ocorrer em simultâneo causa grandes dificuldades ao acompanhamento das atividades de aprendizagem por parte do professor estagiário. Os recursos disponíveis são rentabilizados A aula ocorre no ginásio (vocacionado para as atividades realizadas)

Professor estagiário: João   AULA 2   Momento 3   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCJA2E1	Organização Início de aula	Os alunos conversam informalmente com o professor fazendo referência à sua relação com as colegas estagiárias a realizar estágio na escola.
NCJA2E2	Organização Chamada	O professor verifica as presenças, enquanto os alunos conversam entre si. Os alunos fazem insinuações relativamente à relação do professor estagiário com as suas colegas de estágio.
NCJA2E3	Instrução Introdução das atividades	No decorrer deste período chegam cinco alunos. O professor não intervém. Perante a questão de um aluno, o professor dá esclarecimento acerca da rotação dos espaços de aula. O episódio é fundamentalmente de instrução, sendo que, durante a mesma o professor vai indicando os grupos que se devem dirigir a cada área (que está a ser explicada).
NCJA2E5	Instrução Introdução das atividades	O professor explica a lógica de sequência das estações, salientando a alteração do trabalho de força relativamente a aulas anteriores.
NCJA2E7	Instrução Prática	Tarefa muito difícil para as raparigas que se encontram na estação onde é suposto serem realizadas elevações na barra fixa.
NCJA2E10	Instrução Prática	A tarefa só pode ser realizada por um elemento do grupo de cada vez, o que desencadeia elevados tempos de espera.
NCJA2E17	Instrução Prática	A estação onde os alunos se encontram está ao pé do rádio estando a música muito alta. Os alunos deixam de realizar a tarefa pretendida (pino) e dançam ao som da música. A tarefa só pode ser realizada por um elemento do grupo, de cada vez, o que desencadeia elevados tempos de espera.
NCJA2E20	Instrução Prática	A organização da tarefa exige que muitos se encontrem em espera durante períodos prolongados.
NCJA2E22	Organização Colocação do material	Durante a montagem do material, o professor supervisiona, ajuda e fornece feedback Os alunos que acabam montar o material da sua estação, iniciam a prática sem que o professor o tenha indicado.
NCJA2E23	Instrução Introdução das atividades	O professor salienta a importância do preenchimento das fichas que se encontram junto das estações (as fichas são de autoavaliação)
NCJA2E25	Instrução Prática	A tarefa só pode ser realizada por um elemento do grupo de cada vez, o que desencadeia elevados tempos de espera.
NCJA2E26	Instrução Prática	A aluna visada encontra-se em ajuda aos colegas que realizam a tarefa. O professor centra o seu feedback nos alunos que realizam a tarefa.
NCJA2E27	Instrução Prática	Há muitos alunos na estação o que faz com que muitos alunos fiquem em espera.
NCJA2E28	Instrução Prática	A aluna, quando não está a realizar a tarefa, efetua ajuda à colega em prática.
NCJA2E29	Instrução Prática	Há muitos alunos na estação, o que faz com que muitos fiquem em espera.
NCJA2E30	Instrução Prática	A aluna encontra-se na estação, mas permanece a assistir à prática dos colegas, não realizando a atividade.
NCJA2E33	Instrução Prática	Depois de realizar a tarefa, a aluna preenche a ficha de autoavaliação.
NCJA2E34	Instrução Prática	A tarefa só pode ser realizada por um elemento do grupo de cada vez, o que desencadeia elevados tempos de espera.
NCJA2E35	Instrução Prática	A aluna visada envolve-se na tarefa de ajuda, não realizando a atividade propriamente dita.
NCJA2E36	Instrução Prática	O aluno que se encontra em funções de ajuda fornece feedback aos colegas no salto ao eixo e nos $\frac{3}{4}$ de mortal.
NCJA2E37	Instrução Prática	Tarefa demasiado complexa para a aluna visada.
NCJA2E38	Instrução Prática	A tarefa só pode ser realizada por um elemento do grupo de cada vez, o que desencadeia elevados tempos de espera.
NCJA2E39	Instrução Prática	O aluno visado encontra-se na estação que não é a do seu grupo. Depois de se aperceber desse facto, vai para a estação do seu grupo, mas não realiza a tarefa.
NCJA2E41	Instrução Prática	A tarefa só pode ser realizada por um elemento do grupo de cada vez o que desencadeia elevados tempos de espera.
NCJA2E46	Instrução Prática	O aluno visado assume funções de agente de ensino
NCJA2E51	Instrução Prática	Um aluno dá um recado à turma acerca de outra disciplina, após autorização do professor.
NCJA2E52	Instrução Avaliação final das atividades	O professor fala ao mesmo tempo que alguns alunos se encontram em conversas paralelas com os colegas. O professor chama a atenção de dois alunos: um que se encontra deitado e outro que está a falar com um colega.

Professor estagiário: João   AULA 2   Momento 3   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCJA2G	Comportamentos do professor	O professor circulou pelas diferentes áreas, responsabilizando os alunos mais hábeis pela ajuda aos seus colegas. Atribuindo-lhes o papel de agentes de ensino. O professor fornece frequente de feedback prescritivo. O professor não faz o controlo relativamente aos alunos que se envolvem em comportamentos fora da tarefa pela dificuldade de gestão de muitas áreas em simultâneo.
	Comportamento dos alunos	Os alunos mais aptos encontram-se muito empenhados Os alunos que assumem funções como agentes de ensino encontram-se empenhados e são bem aceites pelos colegas. Há alunos que, sub-repticiamente vão evitando a realização da prática, não sendo identificados pelo professor.
	Aspetos contextuais	Aula organizada por áreas (5 e depois 6 em simultâneo). A multiplicidade de atividades a ocorrer em simultâneo causa grandes dificuldades ao acompanhamento das atividades de aprendizagem, por parte do professor estagiário. Este opta pela "eleição" de agentes de ensino, ficando a prática em cada estação mais controlada na sua ausência. Os recursos disponíveis são rentabilizados. Aula ocorre no ginásio (vacionado para as atividades realizadas).

Professor estagiário: João   AULA 3   Momento 4   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCJA3E1	Organização Início de aula	O professor garante a disposição adequada e o silêncio por parte dos alunos. O professor assegura a participação de um aluno que apresenta limitações físicas para a realização da componente prática da aula. O professor faz referência à necessidade de concentração face ao ruído que se faz sentir no pavilhão (outras aulas a ocorrer em simultâneo).
NCJA3E3	Instrução Prática	O professor aborda a área dos conhecimentos, centrando-se na temática da alimentação. O professor utiliza com muita frequência o questionamento acerca do tema, envolvendo os alunos.
NCJA3E4	Organização Transição	O professor distribui coletes pelos alunos, mas não forma grupos.
NCJA3E5	Instrução Introdução das atividades	O professor recorre a um aluno para realizar a demonstração enquanto, verbalmente, salienta os aspetos críticos da tarefa (informação transmitida de forma mista). Apesar de não haver questionamento, por parte do professor, os alunos colocam questões no sentido de esclarecerem dúvidas referentes ao exercício proposto.
NCJA3E8	Instrução Prática	O professor foi falar com o aluno que se encontra lesionado e não faz componente prática para lhe propor uma tarefa alternativa.
NCJA3E9	Instrução Introdução das atividades	Apesar de não haver questionamento por parte do professor, os alunos colocam questões no sentido de esclarecerem dúvidas referentes ao exercício proposto.
NCJA3E12	Instrução Prática	O professor fornece informação fundamentalmente em relação à organização da tarefa. O feedback utilizado é primordialmente avaliativo. A organização da tarefa implica que muitos alunos estejam em espera durante períodos prolongados, visto que só dois alunos podem realizar a tarefa ao mesmo tempo.
NCJA3E14	Instrução Prática	O professor não evidencia qualquer comportamento de supervisão face à atividade de alongamentos anteriormente introduzida. O professor vai indicando a atividade para onde cada grupo se deve dirigir posteriormente.
NCJA3E16	Instrução Prática	Apesar de o professor ter dado informação prévia ao grupo acerca da tarefa a desenvolver, a generalidade encontra-se fora da tarefa.
NCJA3E17	Instrução Prática	O professor dirige-se ao grupo que se encontra na escalada e fornece informação acerca de uma tarefa específica.
NCJA3E18	Instrução Prática	A organização da tarefa implica que, enquanto um aluno está a realizar a tarefa, os outros estejam em espera o que leva a que estes períodos sejam elevados.
NCJA3E19	Instrução Prática	Dado que o colega que se encontrava a escalar, deixou de fazer a tarefa, a aluna que se encontrava a fazer a ajuda deixou também de fazer segurança começando a conversar com os colegas
NCJA3E23	Instrução Prática	A estrutura da tarefa implica elevado tempo de espera por parte dos alunos do grupo que, nesse momento, não estão em prática.
NCJA3E28	Instrução Prática	O professor repreende à distância a aluna que não se encontra a realizar a tarefa e acrescenta um critério de sucesso na tarefa proposta.
NCJA3E33	Instrução Prática	O professor manda sentar um aluno que insistentemente dizia que queria ir jogar voleibol, não sendo essa a sua área de trabalho no momento.
NCJA3E34	Instrução Prática	O aluno visado fica "de fora" na tarefa de voleibol. O professor pergunta-lhe porque não dá uns toques com a bola, mas não espera qualquer reação por parte do aluno que fica à espera da sua vez para entrar novamente no jogo.
NCJA3E39	Instrução Avaliação final das atividades	O professor realiza a análise de algumas das tarefas de aula, referindo-se a alguns aspetos críticos de cada atividade. O professor conversa com os alunos acerca de aspetos de indisciplina decorrentes na aula referindo: "Quem manda aqui sou eu" e "Eu é que sei, para o vosso bem". Estas referências do professor reportam-se ao facto de as alunos que se encontravam na área da tarefa de escalada não se terem envolvido na tarefa por considerarem que tinham o direito de estar no jogo de voleibol como os restantes colegas.

Professor estagiário: João   AULA 3   Momento 4   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCJA3G	Comportamentos do professor	O professor centra-se fundamentalmente numa das áreas (escalada) havendo pouco apoio às restantes áreas onde existiam alunos que necessitavam do seu apoio mais efetivo. O professor utiliza, com frequência, o feedback descritivo e prescritivo O professor apresenta falta de assertividade relativamente a alunos que se encontram fora da tarefa ou recusam fazê-la. O professor encontra-se, fundamentalmente, preocupado com questões de ordem disciplinar decorrente da ausência de empenho na realização da tarefa de escalada.
	Comportamento dos alunos	Elevado empenho na tarefa de voleibol Ausência de empenho na tarefa de escalada
	Aspetos contextuais	Depois do toque, a maioria dos alunos demora-se a chegar ao espaço de aula. Neste período o professor transporta e verifica o material que será necessário para a aula. Aula organizada por áreas (4 em simultâneo). A multiplicidade de atividades a ocorrer em simultâneo causa grandes dificuldades ao acompanhamento das atividades de aprendizagem por parte do professor estagiário. Este opta pelo acompanhamento mais próximo da estação de escalada devido existência de comportamentos fora da tarefa frequentes Os recursos disponíveis são rentabilizados. A aula ocorre no ginásio (vacionado para as atividades realizadas, sendo o único espaço onde pode ser realizada a atividade de escalada). Espaço de aula reduzido: 1/3 de pavilhão

Professor estagiário: João   AULA 4   Momento 4   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCJA4E1	Organização Início de aula	O professor pergunta o número de calçado dos alunos para adaptar grupos em função da patinagem.
NCJA4E2	Instrução Introdução das atividades	O professor enquadra a aula relativamente a outras que se seguirão. O professor clarifica o facto de, nesta fase do ano (final do 3º período), haver a necessidade de adaptar os grupos, no sentido de uma diferenciação que responda às necessidades dos alunos para atingir alguns objetivos inerentes a um dado nível de especificação das matérias. O professor esclarece que a postura dos alunos na aula anterior, relativamente à dinâmica da diferenciação, foi desadequada mas que, ao longo do ano eles, têm sido exemplares nas questões inerentes às rotinas e que esta se trata também de uma rotina que está "construída" no sentido da resposta às necessidades dos alunos. Os alunos ouvem atentamente o professor. O professor refere a organização da aula, dá uma breve instrução e indica o material que vai ser necessário.
NCJA4E3	Instrução Prática	O professor faz a revisão de alguns conteúdos referentes à área dos conhecimentos. O professor chama a atenção a alunos que se encontram a conversar durante a sua explicação.
NCJA4E4	Instrução Introdução das atividades	Um aluno comenta desfavoravelmente a tarefa proposta: "Correr uns atrás dos outros é um bocado parvo". O professor ignora o comentário. O professor chama a atenção dos alunos que se encontram desatentos.
NCJA4E6	Instrução Prática	O professor fornece feedback fundamentalmente com propósitos motivacionais. Enquanto os alunos realizam a tarefa, o professor observa, fornece feedback e organiza o material para a tarefa seguinte.
NCJA4E7	Organização Transição	O professor incita à transição rápida no sentido de que a tarefa se inicie rapidamente.
NCJA4E8	Instrução Prática	A instrução acerca desta atividade foi realizada anteriormente (episódio 2). Os alunos evidenciam descontentamento e fadiga na realização da tarefa. O professor fornece feedback, no sentido da continuação empenhada da tarefa.
NCJA4E9	Instrução Prática	A instrução acerca desta atividade foi realizada anteriormente (episódio 2). O professor diz ao aluno que não está a realizar a componente prática da aula que tem de tirar os brincos porque está em aula.
NCJA4E10	Organização Transição	Durante a transição o professor indica a tarefa a realizar seguidamente.
NCJA4E14	Instrução Prática	O professor diz ao aluno que se encontra impossibilitado de realizar a componente prática da aula para o ajudar na tarefa avaliativa através do registo dos tempos dos colegas. A organização da tarefa de avaliação implica que só dois alunos possam realizá-la em simultâneo, ficando os restantes em espera.
NCJA4E15	Organização Transição	O professor mantém-se na área relativa à atividade de velocidade, realizando a avaliação e diz aos alunos que terminam para se irem preparar para a atividade de patinagem. O aluno visado calça os patins e coloca as proteções em conformidade com as indicações do professor.
NCJA4E16	Instrução Introdução das atividades	Os alunos evidenciam descontentamento relativamente à tarefa proposta (exercício analítico de futebol). O professor apercebe-se e diz às alunas: "Tirem essas caras de frete".
NCJA4E18	Instrução Prática	O professor chama a atenção dos alunos que não pertencem à turma e que se encontram nas bancadas a comentar e a rir-se dos alunos que se estão em aula.
NCJA4E19	Instrução Introdução das atividades	O professor dá instrução relativamente ao percurso de patinagem, utilizando como recurso um quadro onde tem o percurso esquematizado. Os alunos assistem à instrução de pé, com os patins calçados, o que conduz a dispersões desencadeadas por desequilíbrios.

Professor estagiário: João   AULA 4   Momento 4   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCJA4E20	Instrução Prática	Enquanto o professor realiza a avaliação na estação de futebol, fornece feedback prescritivo para a patinagem.
NCJA4E22	Instrução Prática	O professor fornece feedback prescritivo.
NCJA4E25	Instrução Introdução das atividades	Durante a instrução o professor distribui coletes que servirão para a formação de grupos.
NCJA4E26	Beber água	De acordo com a ordem do professor, alguns alunos vão beber água, os que não querem ficam sentados. À medida que vão chegando os alunos "brincam" com a bola de futebol.
NCJA4E 27	Instrução Prática	O professor fornece feedback aos alunos que se encontram na patinagem, deslocando-se apenas uma vez à área do andebol onde se encontram os alunos visados.
NCJA4E32	Instrução Av. final atividades	O professor valoriza a postura e atitude dos alunos, fazendo a relação com o desempenho positivo manifestado no decorrer da aula.
NCJA4G	Comportamentos do professor	O professor recorre com muita frequência ao feedback substantivo, prescrevendo e demonstrando. O professor cede, pontualmente, à pressão dos alunos relativamente ao tempo nas tarefas de que os alunos menos gostam.
	Comportamento dos alunos	Os alunos manifestam pouco empenho nas tarefas de carácter mais analítico, pouco próximas da situação real de jogo. Nestas situações, a expressão do descontentamento é efetuado de forma verbal e explícita ao professor. Os alunos demonstram elevado empenho nas tarefas que envolvem confronto competitivo. Alguns alunos necessitavam de um maior acompanhamento por parte do professor (jogos desportivos coletivos) mas este permanece mais tempo na atividade que envolve mais riscos (patinagem)
	Aspetos contextuais	Depois do toque, professor e alunos demoram a chegar ao espaço de aula (espaço exterior) e a transportar para o espaço de aula os equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades. Aula com diferentes tipologias de organização prevalecendo a organização por áreas. O cariz das atividades a ocorrer em simultâneo necessitaria de um maior acompanhamento do professor dada a relação entre a sua complexidade e o nível dos alunos ou o risco da tarefa. Os recursos disponíveis são rentabilizados. A aula ocorre no espaço exterior. Desenvolvimento de três áreas em simultâneo: futebol, andebol e patinagem.

Professor estagiário: Rita   AULA 1   Momento 3   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA1E2	Instrução Introdução das atividades	Durante a apresentação das tarefas, por parte da professora, os alunos encontram-se a conversar entre si. Pontualmente a professora chama a atenção dos alunos, mas, perante a manutenção do comportamento, a professora mantém a apresentação da tarefa, falando ao mesmo tempo que os alunos (o silêncio dos alunos durante este período não é garantido).
NCRA1E4	Instrução   Prática	Os alunos evidenciam falta de empenho na realização da tarefa proposta.
NCRA1E7	Instrução   Prática	A professora realiza a tarefa juntamente com os alunos.
NCRA1E8	Organização Formação de grupos	A professora diz aos alunos para se juntarem a pares (um rapaz e uma rapariga). Inicialmente os alunos rejeitam, mas depois de um dos pares se juntar, os restantes também são formados. A professora realiza a atividade com o aluno que ficou sem par.
NCRA1E10	Instrução Prática	Um aluno chega à aula durante este episódio. A professora não reage ao atraso do aluno.
NCRA1E14	Instrução Introdução das atividades	A professora introduz a tarefa seguinte e faz balanço da atividade anterior. Os alunos demoram a sentar-se e não estão atentos à informação transmitida pela professora. Perante a manutenção da conversa entre os alunos, a professora continua a instrução, sobrepondo a sua voz à dos alunos.
NCRA1E15	Organização Colocação e recolha do material	Os grupos e o material necessário para a preparação das estações são do conhecimento dos alunos. A professora preparou meio auxiliar com constituição de grupos e organização das estações que está afixado para consulta dos alunos. Durante este período, enquanto os alunos realizam a colocação do material, a professora supervisiona, fornecendo feedback, quando necessário.
NCRA1E17	Instrução Introdução das atividades	A professora chama a atenção dos alunos constantemente para que estejam concentrados na informação que se encontra a transmitir.
NCRA1E20	Outros	O aluno visado lesiona-se a realizar a tarefa na barra fixa. A professora vai junto do aluno e avalia a gravidade da situação. O aluno fica sentado junto da estação, a recuperar.
NCRA1E22	Instrução Prática	A professora encontra-se entre duas estações, fornecendo feedback descritivo aos alunos de ambas.
NCRA1E36	Organização Colocação e recolha do material	A professora diz aos alunos para arrumarem o material, mas permite a dois alunos que realizem o salto mortal.

Professor estagiário: Rita   AULA 1   Momento 3   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA1E38	Instrução Avaliação final das atividades	Durante o balanço das atividades, realizado pela professora, os alunos encontram-se a conversar entre si (o silêncio dos alunos durante este período não é garantido).
NCRA1G	Comportamentos do professor	<p>A professora tem dificuldade de controlo da turma, fundamentalmente nos momentos de transmissão de informação aos alunos (professora fala apesar de alunos se manterem a conversar entre si)</p> <p>A professora adota um elevado tom de voz, sobrepondo-se à voz dos alunos.</p> <p>A professora pede que os alunos fiquem em silêncio e pergunta se pode falar.</p> <p>A professora, no decorrer da atividade, privilegia o acompanhamento aos alunos com mais comportamentos fora da tarefa e de indisciplina, relegando para segundo plano os alunos que apresentam mais dificuldades na realização das tarefas de aprendizagem.</p> <p>A professora não reage a muitos dos comportamentos inapropriados (fora da tarefa ou indisciplina).</p> <p>A professora fornece feedback com frequência, embora pouco centrado nas reais necessidades dos alunos.</p> <p>A professora evidencia dificuldades de acompanhamento das áreas onde os alunos necessitam da sua presença por possuírem menos autonomia e mais dificuldades. Esta dificuldade de acompanhamento decorre do número elevado de atividades diferentes a ocorrer em simultâneo.</p> <p>A professora realiza com frequência a demonstração das tarefas de aprendizagem.</p>
	Comportamento dos alunos	<p>Os alunos não estão atentos à informação fornecida pela professora.</p> <p>Os alunos expressam descontentamento relativamente a algumas das tarefas apresentadas para a aula.</p> <p>Os alunos menos aptos realizam as tarefas com muitos erros ou encontram-se fora da tarefa, sem que seja fornecido feedback por parte da professora.</p> <p>A globalidade dos alunos realiza as tarefas propostas embora com intensidade reduzida.</p> <p>Os alunos apresentam muito insucesso na tarefa de barra fixa.</p>
	Aspetos contextuais	<p>A aula está organizada por áreas.</p> <p>Os recursos disponíveis são rentabilizados.</p> <p>A aula ocorre num ginásio de ginástica.</p> <p>A aula tem baixo nível de intensidade.</p> <p>As tarefas propostas exigiriam um maior acompanhamento por parte da professora que, dado a tipologia de organização da aula não consegue efetivar esse acompanhamento.</p>

Professor estagiário: Rita   AULA 2   Momento 3   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA2E1	Instrução Introdução das atividades	<p>A professora recorre ao questionamento aos alunos para identificação da dança a ser trabalhada na aula, fazendo a ligação com aulas anteriores.</p> <p>A professora evidencia dificuldade em focar a atenção dos alunos, uma vez que, durante a apresentação das tarefas por parte da professora, os alunos se encontram a conversar entre si. Uma vez que os alunos permanecem a conversar, a professora mantém a apresentação da tarefa, falando ao mesmo tempo que os alunos.</p>
NCRA2E3	Instrução Introdução das atividades	A professora diz aos alunos: "Vocês hoje estão impossíveis... calem-se, enquanto eu falo."
NCRA2E4	Instrução Prática	Um dos alunos estava a realizar a aula com o telemóvel no bolso. Durante a realização de uma tarefa o telemóvel cai e a professora recolhe-o.
NCRA2E5	Organização Transição	<p>Uma aluna chega atrasada e justifica a causa do atraso à professora.</p> <p>A professora diz à aluna para realizar o aquecimento individualmente.</p>
NCRA2E6	Instrução Introdução das atividades	Enquanto a professora fala, não é garantido o silêncio por parte dos alunos. A professora mantém a explicação das atividades, gritando e falando ao mesmo tempo que os alunos.
NCRA2E8	Instrução Introdução das atividades	Não é garantido o silêncio dos alunos durante a instrução da professora.
NCRA2E15	Instrução Introdução das atividades	<p>Um grupo de alunos não está atento à informação que a professora está a transmitir. A professora ignora o comportamento desse grupo.</p> <p>Os restantes alunos encontram-se atentos e colocam questões à professora acerca da atividade apresentada.</p>
NCRA2E16	Instrução Prática	No final do episódio, a maioria dos alunos já não se encoraja a realizar a tarefa proposta e alguns alunos dizem explicitamente à professora que estão "fartos" de dançar.

Professor estagiário: Rita   AULA 2   Momento 3   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA2E18	Instrução Introdução das atividades	Não é garantido o silêncio dos alunos durante a instrução da professora.
NCRA2E19	Organização Colocação e recolha do material	A professora dirige-se a um aluno que está sentado e que chegou atrasado e pergunta o que se passa. A professora atribui tarefa a um aluno que está impossibilitado de realizar a prática. Os alunos iniciam a prática antes da ordem da professora.
NCRA2E22	Instrução Prática	O aluno que se está impossibilitado de realizar a componente prática da aula, está a avaliar os colegas no teste "senta e alcança".
NCRA2E23	Instrução Prática	A dificuldade da tarefa e a incapacidade de os alunos se ajudarem conduz a que os alunos não realizem a tarefa de proposta para a barra fixa, ficando unicamente a observar o vídeo de apoio à estação.
NCRA2E30	Organização Transição	A professora pergunta a um dos alunos por que é que esteve muito tempo fora da tarefa na atividade anterior.
NCRA2E36	Instrução Avaliação final das atividades	A professora refere que a aula anterior e a presente podiam ter corrido muito melhor, se os alunos tivessem estado calados no momento de instrução das tarefas. A professora esclarece a forma de realização da ajuda na tarefa a efetuar na barra fixa.
NCRA2G	Comportamentos do professor	A professora não garante o silêncio dos alunos durante os períodos de transmissão de informação. Pede constantemente aos alunos que se calem. Perante a solicitação os alunos mantêm-se a conversar entre si. Face à manutenção da conversa por parte dos alunos, a professora grita mandando os alunos calarem-se. A professora acompanha com pouca frequência os alunos que apresentam mais dificuldades nas tarefas de aprendizagem propostas. Frequentemente a professora ignora comportamentos inapropriados por parte dos alunos (fora da tarefa e de indisciplina) A professora recorre a meios audiovisuais (filme na estação de barra fixa projetado em computador). Uma colega da professora estagiária fica responsável por mostrar o vídeo aos alunos nessa estação, o que se repercute na garantia do início das tarefas nessa estação por parte da colega da professora estagiária (a colega substitui-se ao papel da professora estagiária responsável pela turma nesta estação durante todo o período em que a aula assume esta organização).
	Comportamento dos alunos	Os alunos estão pouco centrados nos momentos de informação acerca das atividades e na realização das tarefas. Alguns alunos chegam muito atrasados à aula sem que haja uma reação consistente por parte da professora Um grupo de alunos apresenta comportamentos de indisciplina com frequência.
	Aspetos contextuais	A aula está organizada por áreas. Os recursos disponíveis são rentabilizados. A aula ocorre num ginásio de ginástica. As tarefas propostas exigiriam um maior acompanhamento por parte da professora que, dada a tipologia de organização da aula, não consegue efetivar esse acompanhamento.

Professor estagiário: Rita   AULA 3   Momento 4   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA3E2	Instrução Prática	A professora explica e entrega aos alunos a ficha de avaliação formativa.
NCRA3E3	Instrução Introdução das atividades	A professora dá informação acerca da aula mas os alunos ainda estão centrados nas fichas de avaliação formativa, não estando atentos à instrução da professora.
NCRA3E7	Instrução Prática	Alguns alunos chegam atrasados. A professora questiona e repreende os alunos.
NCRA3E16	Instrução Prática	Os alunos, ao iniciarem a tarefa, sentem necessidade de, em conjunto, definirem os limites do campo que não se encontram estabelecidos previamente pela professora.
NCRA3E17	Organização Transição	Os alunos esperam por instrução específica da professora acerca da atividade a realizar na estação onde se encontram.
NCRA3E19	Instrução Prática	Depois da instrução, a prática não se inicia com qualidade, mas a professora não se certifica do início da atividade, passando para a instrução noutra estação.
NCRA3E20	Instrução Prática	Por vezes, quando a estagiária não está presente, há intervenção do professor orientador junto dos alunos que se encontram em atividade junto da estação em que se encontra a observar a aula.
NCRA3E23	Instrução Prática	A professora reforça comportamento apropriado dos alunos que se encontram na estação de basquetebol.

Professor estagiário: Rita   AULA 3   Momento 4   Aula 1		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA3E26	Instrução Prática	Os alunos iniciam a atividade sem terem por referência as tarefas realizadas em aulas anteriores (embora tal tenha sido referido pela professora). Quando a professora chega à estação, chama a atenção do grupo para o facto de não estarem a realizar a tarefa pretendida.
NCRA3E30	Instrução Prática	A tarefa não se encontra adaptada às necessidades e possibilidades dos alunos. O jogo não tem intensidade e existem muitos erros.
NCRA3E33	Instrução Prática	A tarefa não se encontra adaptada às necessidades e possibilidades dos alunos. O jogo 2X2 de voleibol limita-se ao serviço realizado por um dos alunos.
NCRA3E35	Instrução Prática	Os alunos ficam sentados no campo em vez de realizarem a tarefa.
NCRA3E36	Outros	A aluna visada foi beber água, de acordo com a indicação da professora
NCRA3E 37	Instrução Prática	A tarefa proposta é demasiado complexa para alguns dos alunos.
NCRA3E40	Instrução Prática	Quando a bola sai da zona da estação para outras áreas, os alunos que se encontram a realizar as tarefas nas outras aulas dificultam que a aluna que foi buscar a bola a consiga recuperar.
NCRA3E42	Instrução Avaliação final das atividades	A conjugação da realização de exercícios de flexibilidade com questionamento ou fornecimento de informação, por parte da professora, leva a que os alunos deixem de realizar os exercícios propostos.
NCRA3EG	Comportamentos do professor	A professora introduz avaliação formativa, explicando a ficha a preencher pelos alunos e explicitando a distinção entre diagnóstico e prognóstico. A professora demonstra entusiasmo no decorrer da aula. A professora fornece feedback substantivo frequentemente. A professora ignora comportamentos fora da tarefa por parte de alguns alunos, apesar de os observar. A professora não acompanha grupos que apresentam muitas dificuldades na realização dos exercícios propostos.
	Comportamento dos alunos	Os alunos chegam atrasados à aula. Os alunos com maiores dificuldades revelam pouco entusiasmo nas tarefas de jogo reduzido, quando estas não são acompanhadas pela professora. Os alunos têm as rotinas de rotação entre as tarefas interiorizadas. Os alunos não iniciam as tarefas nas estações, após a rotação, sem que a professora esteja presente embora a professora lembre que as atividades a realizar são idênticas às da aula anterior.
	Aspetos contextuais	O espaço de aula corresponde a metade do pavilhão onde ocorrem formas jogadas de três matérias, o que faz com que não sejam reunidas as condições ajustadas para que haja o espaço adequado para as atividades a desenvolver nas diferentes estações. Muitas das tarefas não se encontram ajustadas ao nível de capacidade de alguns grupos. As tarefas propostas exigiriam um maior acompanhamento por parte da professora que, dado a tipologia de organização da aula, não consegue efetivar esse acompanhamento. Intervenção pontual do orientador junto dos alunos.

Professor estagiário: Rita   AULA 4   Momento 4   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA4E1	Organização Início da aula	A professora pergunta aos alunos presentes pelos que ainda não chegaram.
NCRA4E 2	Instrução Apresentação das atividades	A professora informa os alunos que o teste Vaivém vai ser realizado com outra turma que se encontra em aula, também, no pavilhão.
NCRA4E4	Organização Formação de grupos	Os alunos organizam-se a pares para realizar o teste Vaivém
NCRA4E6	Instrução Apresentação das atividades	Recorrendo ao questionamento, a professora aborda questões específicas do teste Vaivém.
NCRA4E7	Organização Transição	Os alunos ficam em espera porque a outra turma que vai realizar o teste ainda não se encontra em condições de iniciar a atividade.
NCRA4E18	Organização Formação de grupos	A professora, enquanto forma os grupos, menciona as matérias que irão ser realizadas.



Professor estagiário: Rita   AULA 4   Momento 4   Aula 2		
Código	Tipo de episódio	Nota de campo
NCRA4E20	Instrução Apresentação das atividades	A professora apresenta as tarefas seguintes, enquanto há alunos ainda a calçar os patins.
NCRA4E29	Instrução Prática	A professora solicita a um aluno que demonstre à colega o percurso de patinagem.
NCRA4E35	Organização Transição	A professora chama várias vezes os alunos, referindo que estes se sentem junto de si e que parem o que estão a realizar nas estações em que se encontram.
NCRA4E36	Instrução Avaliação final das atividades	<p>A professora refere que a estação de patinagem não é para descansar, relembrando que em aula anteriores já haviam realizado aquela atividade.</p> <p>A professora diz aos alunos para alongarem, enquanto vão falando, o que leva a que os alunos desfoquem a atenção da informação que está a transmitir.</p> <p>A professora refere que os alunos que não trabalharam vão ter repercussões negativas na avaliação</p> <p>A professora questiona os alunos acerca das coreografias de acrobática. Os alunos respondem que estão mal ou que não fizeram. A professora refere que podem recorrer à hora de apoio para treinarem as coreografias.</p> <p>A professora informa os alunos da data do teste e dos documentos de apoio para estudo.</p> <p>A professora faz referência a atividade de complemento curricular que ocorrerá no dia seguinte.</p>
NCRA4G	Comportamentos do professor	<p>A professora não estruturou previamente os grupos para a realização do teste Vaivém.</p> <p>A professora evidencia dificuldade em gerir todas as áreas no seu início célere.</p> <p>A professora evidencia dificuldade no acompanhamento das tarefas aprendizagens dos alunos (tarefas muito complexas, considerando o nível dos alunos).</p>
	Comportamento dos alunos	<p>Os alunos evidenciam pouco empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Os alunos evidenciam muitos comportamentos fora da tarefa e alguns de indisciplina.</p> <p>Os alunos apresentam pouca autonomia, o que leva a que seja passado muito tempo nas tarefas de transição (exemplo: patinagem)</p>
	Aspetos contextuais	<p>A aula é organizada por áreas e por grupos/tarefa.</p> <p>A generalidade das tarefas tem um caráter analítico, embora seja uma aula de final de ano.</p> <p>Aula com pouca intensidade</p> <p>A aula ocorre num espaço interior (meio pavilhão).</p>

## **Anexo Q - Protocolo de Observação da Ecologia da Aula**

O presente protocolo teve a sua origem no protocolo de Siedentop de 1994: *Task Structure Observation System* (TSOS). Posteriormente, Onofre (2000) construiu uma versão adaptada deste protocolo com o objetivo de analisar a ecologia da aula, através da caracterização quer dos sistemas de tarefas de instrução e gestão quer da forma de gestão da agenda social dos alunos.

O presente protocolo, na sua essência, diz respeito ao que foi elaborado por Onofre (2000). Em situações particulares, adicionámos convenções de registo, bem como acrescentámos ou ajustámos a definição de códigos, visando a especificidade da observação. As justificações que subjazem às alterações efetuadas encontram-se no decorrer do protocolo, sob a forma de notas de rodapé.

### **Episódios que Compõem o Sistema de Observação**

O sistema de observação tem por objetivo a análise de diferentes episódios que, no seu conjunto, visam a caracterização da ecologia da aula. Neste sentido, o sistema de observação é composto pelos seguintes conjuntos de episódios: episódios de instrução; episódios de organização; outros episódios e tarefas de gestão da ecologia da aula.

A caracterização dos episódios de instrução, de organização e de outros episódios será efetuada seguindo a estrutura de análise proposta por Siedentop (1994) e Onofre (2000). No que respeita à caracterização das tarefas de gestão da ecologia da aula, será adotada a estrutura implementada por Onofre (2000).

#### **Caracterização de episódio.**

Cada episódio é caracterizado relativamente às divisões básicas do tempo de aula, tendo por referência o aluno visado. Neste sentido, a mudança de episódio surge na dependência da atividade em que o aluno visado se encontra envolvido (e.g.: se o aluno visado estiver num episódio de instrução, envolvendo-se numa tarefa de prática e, posteriormente, passar para um episódio de gestão, numa tarefa de transição, estamos perante a alteração de episódio, mesmo que outro aluno tenha permanecido continuamente no episódio de instrução, realizando uma tarefa prática no mesmo período de tempo)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A necessidade de clarificação do conceito de episódio surgiu da circunstância de a generalidade das aulas apresentar um contexto organizativo por áreas ou grupo/tarefa o que conduz à existência de situações em que diferentes alunos se encontram envolvidos em episódios distintos.

## Episódios de instrução.

**Definição:** momento da aula em que a atividade do professor e dos alunos assume por objeto a informação ou prática de conteúdos da matéria de aprendizagem.

### Tarefas referentes aos episódios de instrução:

- Tarefas de introdução das atividades de aprendizagem;
- Tarefas práticas de aprendizagem;
- Tarefas de avaliação final das atividades da aula.

## Introdução das atividades de aprendizagem.

**Definição:** comunicação de um conjunto de indicações dirigidas aos alunos pelo professor ou por outra fonte de informação por ele utilizada. Esta informação refere-se ao conteúdo da matéria de ensino respeitante a atividades a realizar na aula ou levadas a efeito em aulas anteriores.

**Tabela Q1 - Categorias referentes à introdução das atividades de aprendizagem**

<b>Objeto (O)</b>  Natureza da tarefa que é comunicada pelo professor.	Conteúdo Cognitivo (OC)	O professor informa os alunos acerca das tarefas que estes devem realizar, sendo que as mesmas não implicam atividade física organizada. Exemplos: o professor refere que os alunos devem envolver-se em atividades de observação e feedback aos colegas de registo do seu nível de prestação ou dos colegas, de ajuda aos colegas, de planeamento de uma atividade coreografada.
	Conteúdo Motor (OM)	O professor informa os alunos acerca das tarefas que devem realizar, sendo que estas implicam atividade física organizada. Exemplos: o professor refere que os alunos devem efetuar os diferentes elementos técnicos e táticos de determinada matéria ou exercícios de aptidão física.
<b>Modalidade (MC)</b>  Forma utilizada pelo professor para a captação da informação por parte dos alunos. <sup>a</sup>	Verbal (MCV)	O professor utiliza linguagem oral para transmitir a informação que será captada pelos alunos auditivamente.
	Visual (MCV)	O professor recorre a meios auxiliares para que os alunos observem as atividades a realizar. Os meios auxiliares utilizados podem corresponder à demonstração protagonizada pelo professor ou por aluno(s), bem como ao recurso a outras formas de demonstração como a fotografia, o vídeo, esquemas em quadro.
	Misto (MCM)	O professor recorre a diferentes modalidades de comunicação em simultâneo. Exemplo: o professor utiliza comunicação que é captada pelos alunos de forma auditiva (linguagem oral do professor salientando componentes críticas de uma atividade) e visual (demonstração da atividade por um aluno).
<b>Clareza (CL)</b>  Nível de detalhe com que o professor caracteriza a atividade a realizar.	Implícita (CLI)	O professor apenas refere a atividade a realizar. Exemplo: o professor refere que a atividade da aula será Basquetebol.
	Parcialmente Explícita (CLP)	O professor refere e descreve a tarefa a realizar. Exemplo: o professor refere que a atividade a realizar será jogo três contra três de basquetebol.
	Explícita (CLE)	O professor indica a tarefa, descreve-a e faz referência ao critério de êxito (padrão de execução esperado para a realização da tarefa com sucesso). Exemplo: o professor refere que a atividade a realizar será jogo três contra três de basquetebol e que o principal aspeto a considerar será a realização de corte até debaixo do cesto após a realização de passe.
<b>Disposição (D)</b> É uma categoria de contexto. Posição que é adotada por professor e alunos durante o período de informação.	Disposição Limitativa (DL)	Os alunos adotam uma posição que não lhes permite observar integralmente o professor. Exemplo: os alunos colocam-se aglomerados junto do professor ou atrás deste.
	Favorável (DF)	Os alunos colocam-se a uma distância próxima do professor. Exemplo: os alunos adotam uma posição num plano inferior ao do professor de forma a que a maioria dos alunos o possa observar integralmente.

<sup>a</sup> Optámos por efetuar adaptações à característica referente à modalidade de comunicação que nos permitisse destinar de forma mais clara o modo de codificação das imagens observadas. Uma vez que a apresentação de vídeos, bem como de fotografias representam formas de demonstração, optámos por fundir as duas categorias prévias apenas numa (demonstração e outros meios de visualização para visual). Introduzimos a modalidade de comunicação mista para ilustrar as situações em que o professor recorria à combinação das modalidades de comunicação anteriormente expressas.

Tabela Q1 - Categorias referentes à introdução das atividades de aprendizagem (continuação)

<b>Responsabilização (R)</b> Forma utilizada pelo professor para obter dos alunos uma participação compatível com as exigências da tarefa.	Com Questionamento (CQ)	O professor, em qualquer momento da tarefa, dirige perguntas aos alunos sobre o conteúdo da mesma (estas perguntas podem ser de controlo, verificação do conteúdo ou de estimulação).
	Sem Questionamento (SQ)	O professor não efetua perguntas aos alunos relativamente ao conteúdo da tarefa.
<b>Congruência (C)</b>  Esta categoria traduz as características de participação dos alunos durante a tarefa e a sua coerência face à expectativa denunciada na tarefa proposta.	Na Tarefa (NT)	O aluno encontra-se orientado visualmente ou numa atitude de atenção, relativamente à fonte de informação (o professor ou outra por ele indicada), sem que esteja em interação verbal com qualquer um dos seus colegas, ou noutra qualquer atividade concorrente. Também se consideram na tarefa as respostas adequadas do aluno, no caso de ter sido alvo de questionamento por parte do professor.
	Fora da Tarefa (FT)	O aluno não se encontra visualmente orientado para a fonte de informação e/ou está em interação verbal com algum dos seus colegas, ou visualmente orientado para outra fonte de informação. Na circunstância de ter sido questionado, o aluno é considerado fora da tarefa, se não responde ou responde inadequadamente ao professor.

### ***Tarefas práticas de aprendizagem.***

**Definição:** As tarefas práticas referem-se aos momentos em que a turma se encontra a realizar as atividades de aprendizagem indicadas pelo professor.

Tabela Q2- Categorias referentes às tarefas práticas de aprendizagem

<b>Tipo (T)</b>  Foca-se sobre o aluno e define as características da atividade em que se encontra envolvido.	Cognitiva (TC)	O aluno realiza tarefas que não exigem atividade física organizada. Exemplo: os alunos encontram-se envolvidos em atividades de observação e feedback aos colegas, de registo do seu nível de prestação ou do dos colegas, de ajuda aos colegas, de planeamento de uma atividade coreografada.
	Motora (TM)	O aluno realiza tarefas que implicam atividade física organizada. Exemplos: o professor informa os alunos acerca das tarefas que devem realizar, sendo que estas implicam atividade física.
<b>Contexto organizativo (C)</b>  Foca-se no contexto em que a tarefa é realizada e traduz o tipo de organização adotado para a realização da tarefa pelo conjunto dos alunos da turma.	Massiva Simultânea (CMS)	Todos os alunos da turma estão a realizar individualmente a mesma tarefa ao mesmo tempo. Exemplo: os alunos encontram-se organizados em "xadrez", realizando de forma simultânea abdominais, extensões de braços, alongamentos, coreografias de dança.
	Massiva Alternada (CMA)	Todos os alunos da turma desempenham uma mesma tarefa de igual forma, mas em momentos sequenciais: Exemplo: os alunos encontram-se a trabalhar em situação de "vagas" ou em "percurso".
	Grupos/Tarefa (CG)	Os alunos da turma são organizados em grupos para realizar tarefas relativas à mesma atividade. Exemplo: os alunos encontram-se todos a realizar situação de jogo dois contra dois de voleibol.
	Áreas (CA)	Os alunos da turma são organizados em grupos para realizar tarefas relativas a atividades físicas diferentes. Exemplo: parte dos alunos da turma realizam situação de jogo dois contra dois de voleibol, enquanto os restantes efetuam jogo de basquetebol três contra três.
	Jogo (CJ)	Os alunos da turma são envolvidos no desempenho de tarefas que correspondem à expressão formal dos conteúdos que estão a ser lecionados. Exemplo: os alunos realizam situação de jogo formal de basquetebol.

Tabela Q2- Categorias referentes às tarefas práticas de aprendizagem (continuação)

<b>Responsabilização (R)</b> Forma utilizada pelo professor para obter dos alunos uma participação compatível com as exigências da tarefa.	Ausência de Supervisão (RSS)	O professor está envolvido em outras atividades estranhas à aula ou não diretamente relacionadas com a atividade da turma, não observando a atividade da mesma. Exemplos: o professor está a conversar com um outro sujeito estranho à aula ou a colocar o equipamento para a atividade seguinte, não supervisionando a atividade da turma.
	Observação (RO)	O professor realiza o controlo visual da atividade dos alunos, sem que participe fisicamente na aula ou tenha qualquer reação verbal ou não verbal. Exemplo: o professor desloca-se, em silêncio, focando o seu olhar na atividade de um grupo de alunos ou da turma.
	Feedback (RFB)	O professor controla visualmente a atividade dos alunos e interage com eles a propósito das prestações relacionadas com os objetivos da tarefa proposta. Exemplos: o professor depois de observar a atividade de um aluno, aproxima-se dele e dá-lhe indicações, informando-o como deve realizar a atividade nos próximos ensaios; o professor, à distância, comunica a um grupo de alunos que estão a realizar com correção uma componente específica da atividade em que se encontram envolvidos.
	Questionamento (RQ) <sup>a</sup>	O professor coloca questões referentes aos conteúdos que estão a ser abordados (esta categoria é exclusiva de tarefas práticas de tipo cognitivo). Exemplo: colocação de questões pelo professor relativamente à área dos conhecimentos.
	Avaliação (RAV)	O professor realiza ou solicita aos alunos o registo de informação sobre o nível da sua prestação, seja com uma finalidade formativa ou sumativa. Exemplos: o professor regista numa ficha a prestação dos alunos sob a forma de uma medida a utilizar na sua classificação; os alunos registam numa ficha o seu nível de prestação ou o nível de prestação dos colegas.
	Coação (RCO)	O professor solicita a prestação dos alunos, associando as situações de insucesso a sanções a aplicar. Exemplo: o professor utiliza punições (castigos) perante o insucesso dos alunos em determinadas atividades; o professor ameaça os alunos, associando as suas prestações de insucesso às classificações.
	Responsabilização junto de um aluno não visado no momento (RANV) <sup>b</sup>	O professor não intervém junto dos alunos visados, mas encontra-se em responsabilização junto de outro(s) aluno(s). Exemplo: o professor, num contexto organizativo por áreas, não acompanha o aluno visado que está a realizar uma atividade de basquetebol supervisionando a atividade de um outro aluno que está noutra área respeitante a uma tarefa de ginástica de solo.
<b>Congruência (C)</b>  Refere-se ao nível de desvio que a prestação do aluno apresenta relativamente à tarefa que foi estabelecida.	Na Tarefa (NT)	O aluno realiza o que o professor descreveu como tarefa.
	Moderadamente Mais Fácil (MF)	O aluno simplifica a tarefa sem alterar a sua estrutura básica, tornando-a mais fácil ou menos desafiante com ou sem manifestação de erros de execução. Exemplos: os alunos a quem foi atribuída a tarefa de lançamentos parados da zona de lances livres aproximam-se do cesto para facilitar o lançamento; o aluno a quem foi destinada a tarefa de rolamento à retaguarda de pernas unidas e estendidas coloca os joelhos no colchão no decorrer da tarefa.
	Moderadamente Mais Difícil (MD)	O aluno, na sua prestação, altera a tarefa para a tornar mais difícil ou mais desafiante, mantendo a estrutura básica do seu conteúdo. Exemplos: os alunos a quem foi atribuída a tarefa de lançamentos parados, junto do cesto, afastam-se do mesmo para tomar o lançamento mais difícil; o aluno a quem foi destinada a tarefa de pino de braços para a parede realiza o elemento sem recurso à parede, de modo a tornar a tarefa mais desafiante.
	Fora da Tarefa (FT)	O aluno envolve-se numa atividade estruturalmente diferente da tarefa estabelecida ou não realiza a tarefa embora as condições para tal estejam reunidas. Exemplo: o aluno lança a bola de voleibol ao cesto em vez de praticar a manchete com o colega, como havia sido previamente estabelecido pelo professor; o aluno fala com o colega em vez de realizar a tarefa previamente indicada pelo professor.
	Espera (ES)	Os alunos, por imperativos da organização da aula, aguardam pelo momento estabelecido para realizar o exercício. Exemplo: o aluno, numa tarefa de lançamento na passada, encontra-se atrás dos seus colegas (em fila) esperando a sua vez para realizar o exercício.
	Deslocamento (DL)	O aluno, durante o período em que a tarefa decorre, altera a sua localização no espaço da aula para controlar o material ou para realizar a tarefa. Exemplo: o aluno, numa tarefa de sequência de ginástica de solo, depois de a realizar a tarefa, desloca-se para o local onde a atividade deve ser novamente iniciada.

<sup>a</sup> Optámos por incluir esta categoria como resposta a situações de questionamento efetuado pelo professor que não se constituem como feedback interrogativo e que, paralelamente, sejam formas de o professor obter uma participação, por parte dos alunos, ajustada às exigências da tarefa.

<sup>b</sup> As características das tarefas desempenhadas pelo professor têm por referência o aluno visado e, consequentemente, o contexto organizativo em que este se encontra (exemplo: área; grupo/tarefa). Para uma codificação mais próxima da realidade da atividade do professor, se a sua intervenção não se dirigir ao grupo onde o aluno visado se encontra, é assinalado o cariz da sua responsabilização face ao grupo de alunos relativamente ao qual exerce prática de responsabilização. Neste sentido, a atividade do professor deverá ser assinalado como tarefa de instrução prática com responsabilização junto de um aluno não visado no momento (RANV).

### ***Tarefas de avaliação final das atividades na aula.***

**Definição:** As tarefas de avaliação final das atividades na aula reportam-se aos momentos em que o professor reúne a turma para realizar o fechamento da aula ou de parte da mesma. Exemplos: mudança de espaço de aula, final de aula, fechamento de uma parte da aula com estrutura/objetivos radicalmente diferentes da seguinte.

**Tabela Q3 - Categorias referentes à avaliação final das atividades de aula**

<b>Clareza (CL)</b>  Nível de detalhe com que o professor avalia a atividade realizada.	Implícita (CLI)	O professor não efetua qualquer avaliação acerca das atividades desenvolvidas no decorrer da aula com referência aos seus objetivos. Exemplo: o professor refere que a aula correu bem.
	Parcialmente Explícita (CLP)	O professor efetua uma avaliação acerca das atividades desenvolvidas no decorrer da aula, apontando descritivamente aos seus objetivos. Exemplo: o professor refere que a turma já realiza corretamente o pino de braços.
	Explícita (CLE)	O professor efetua uma avaliação acerca das atividades desenvolvidas no decorrer da aula, referindo descritiva e projetivamente aos seus objetivos. Exemplo: o professor refere que a turma, no jogo três contra três de basquetebol, já efetua o corte até debaixo do cesto. Seguidamente, estabelece que o próximo objetivo a atingir é o deslocamento para o lado contrário ao do passe previamente efetuado pelo aluno.
<b>Responsabilização (R)</b> Forma utilizada pelo professor para obter dos alunos uma participação compatível com as exigências da tarefa.	Com Responsabilização (RC)	O professor dirige perguntas aos alunos sobre os conteúdos da aula. Estas perguntas podem ser de controlo, de verificação do conteúdo ou perguntas de estimulação.
	Sem Responsabilização (RS)	O professor não efetua perguntas aos alunos relativamente aos conteúdos da aula.
<b>Disposição (D)</b> É uma categoria de contexto. Posição que é adotada por professor e alunos durante o período de informação.	Disposição Limitativa (DL)	Os alunos adotam uma posição que não lhes permite observar integralmente o professor. Exemplo: os alunos colocam-se aglomerados junto do professor ou atrás do deste.
	Disposição Limitativa (DF)	Os alunos colocam-se a uma distância próxima do professor. Exemplo: os alunos adotam uma posição num plano inferior ao do professor para que a maioria o possa observar integralmente.
<b>Congruência (C)</b>  Esta categoria traduz as características de participação dos alunos durante a tarefa e a sua coerência face à expectativa denunciada na tarefa proposta.	Na Tarefa (NT)	O aluno encontra-se orientado visualmente ou numa atitude de atenção, relativamente à fonte de informação (o professor ou outra por ele indicada), sem que esteja em interação verbal com qualquer um dos seus colegas, ou noutra qualquer atividade concorrente. Também se consideram na tarefa as respostas adequadas do aluno, no caso de ter sido alvo de questionamento por parte do professor.
	Fora da Tarefa (FT)	O aluno não se encontra visualmente orientado para a fonte de informação e/ou está em interação verbal com algum dos seus colegas, ou visualmente orientado para outra fonte de informação. Na circunstância de ter sido questionado, o aluno é considerado fora da tarefa, se não responde ou responde inadequadamente ao professor.

### **Episódios de organização.**

**Definição:** momento da aula em que a atividade do professor e dos alunos assume por objeto a informação ou prática de atividades de organização dos alunos, dos espaços e equipamentos e do tempo de aula.

#### **Tarefas referentes aos episódios de organização:**

- Tarefas de Início de aula;
- Tarefas Chamada;
- Tarefas de Colocação e recolha do material;
- Tarefas de Formação de grupos;
- Tarefas de Transição.

### ***Tarefas de Início de aula.***

**Definição:** A tarefa de início da aula corresponde à atividade que precede o momento em que o professor dá início à aula formalmente. Esta tarefa é analisada a partir de notas de campo focadas sobre a pontualidade dos intervenientes, as características da organização da turma e intervenções do professor e alunos nesse período.

### ***Tarefas de Chamada.***

**Definição:** Diz respeito à atividade do período durante o qual o professor faz o registo dos alunos que estão presentes e ausentes.

### ***Tarefas de colocação e recolha do material.***

**Definição:** Corresponde às atividades de distribuição, transporte, disposição e recolha do material realizado em aula.

**Tabela Q4 - Categorias referentes às de colocação e recolha do material**

<b>Protagonismo (P)</b> Forma indicada para assinalar a quem é atribuída a responsabilidade de execução da tarefa.	Professor (PP)	O professor é responsável pela realização da tarefa.
	Aluno (PA)	O aluno é responsável pela realização da tarefa.
<b>Congruência (C)</b>  Esta categoria traduz as características de participação dos alunos durante a tarefa e a sua coerência face à expectativa denunciada na tarefa proposta.	Na Tarefa (NT)	O aluno procede de acordo com as indicações fornecidas pelo professor e na salvaguarda da integridade do material.
	Fora da Tarefa (FT)	O aluno não respeita as indicações da utilização do material, colocando em causa a sua integridade; o aluno envolve-se numa atividade estruturalmente diferente da tarefa estabelecida; o aluno não realiza a tarefa estabelecida, embora as condições para tal estejam reunidas.
	Espera (ES) <sup>a</sup>	O aluno, por imperativos da organização da aula, aguarda pela indicação de uma nova tarefa por já ter terminado a tarefa que lhe foi destinada ou por não ter sido solicitado para qualquer tipo de tarefa. Exemplo: o aluno, de acordo com a indicação do professor, organiza o material da sua estação; posteriormente senta-se aguardando que os restantes colegas terminem a disposição do material das suas estações.

<sup>a</sup> Optámos por incluir esta categoria como resposta a situações em que o aluno se encontra a aguardar que o professor implemente nova tarefa. A categoria de espera distingue-se de comportamentos fora da tarefa pelo facto de o aluno não ter sido envolvido pelo professor numa nova atividade após ter terminado uma tarefa estabelecida anteriormente.

### ***Tarefas de formação de grupos.***

**Definição:** Corresponde à reunião dos alunos em grupos para a realização das tarefas de organização ou instrução na aula.

Tabela Q5 - Categorias referentes às tarefas de formação de grupos

<b>Protagonismo (P)</b> Forma indicada para assinalar a quem é atribuída a responsabilidade de execução da tarefa	Professor (PP)	O professor é responsável pela realização da tarefa.
	Aluno (PA)	O aluno é responsável pela realização da tarefa.
<b>Congruência (C)</b> Esta categoria traduz as características de participação dos alunos durante a tarefa e a sua coerência face à expectativa denunciada na tarefa proposta.	Na Tarefa (NT)	O aluno respeita as indicações fornecidas pelo professor sobre o modo de constituição dos grupos, nomeadamente, os critérios e procedimentos.
	Fora da Tarefa (FT)	O aluno não respeita as indicações fornecidas pelo professor sobre o modo de constituição dos grupos; o aluno envolve-se numa atividade estruturalmente diferente da tarefa estabelecida; o aluno não realiza a tarefa estabelecida embora as condições para tal estejam reunidas.
	Espera (ES) <sup>a</sup>	Os alunos aguardam que todos os grupos estejam formados ou que o professor lhes forneça informação relativamente à atividade a realizar seguidamente. Exemplo: o professor indica a constituição de um grupo de alunos e, posteriormente, enquanto refere a constituição dos restantes grupos, os alunos pertencentes ao primeiro grupo formado ficam a aguardar o final da tarefa.

<sup>a</sup> Optámos por incluir esta categoria como resposta a situações em que o aluno se encontra a aguardar que as condições organizacionais estejam garantidas para que se inicie uma nova tarefa. A categoria de espera distingue-se de comportamentos fora da tarefa pelo facto das condições para iniciar nova atividade ainda não estarem reunidas por imperativos alheios ao aluno.

### ***Tarefas de transição.***

**Definição:** Correspondem às atividades da turma desenvolvidas num mesmo espaço de aula durante os períodos intermédios entre duas tarefas, que impliquem a deslocação dos alunos ou a mudança de tarefa de aprendizagem.

Tabela Q6 - Categorias referentes às tarefas de transição

<b>Congruência (C)</b> Esta categoria traduz as características de participação dos alunos durante a tarefa e a sua coerência face à expectativa denunciada na tarefa proposta.	Na Tarefa (NT)	O aluno respeita as indicações do professor no que concerne à sua deslocação e/ou mudança de atividade.
	Fora da Tarefa (FT)	O aluno não respeita as indicações do professor no que concerne à sua deslocação e/ou mudança de atividade; o aluno envolve-se numa atividade estruturalmente diferente da tarefa estabelecida; o aluno não realiza a tarefa estabelecida, embora as condições para tal estejam reunidas.
	Espera (ES) <sup>a</sup>	Os alunos aguardam pelo final do período de transição dos restantes colegas ou pela informação do professor relativamente à atividade a realizar seguidamente. Exemplo: o aluno efetua a transição para o espaço da tarefa de basquetebol e aguarda que os restantes colegas cheguem para iniciarem o jogo três contra três; os alunos esperam até ordem de início de atividade por parte do professor (se tal estiver estabelecido previamente ou se não lhes forem dadas indicações acerca da tarefa seguinte por parte do professor).

<sup>a</sup> Optámos por incluir esta categoria como resposta a situações em que o aluno se encontra a aguardar que as condições organizacionais estejam garantidas para que se inicie uma nova tarefa. A categoria de espera distingue-se de comportamentos fora da tarefa pelo facto das condições para iniciar nova atividade ainda não estarem reunidas por imperativos alheios ao aluno.

### **Convenções de registo do sistema de tarefas de instrução e organização.**

A utilização das subcategorias inerentes à congruência implica que o observador ajuíze sobre o nível de desenvolvimento da realização da tarefa pelo aluno, comparando-a com o que inicialmente foi estabelecido pelo professor. As respostas dos alunos nas tarefas em que os limites de execução se apresentam mais latos, são frequentemente mais congruentes do que as respostas nas tarefas estabelecidas de forma mais explícita, através da alusão a elementos



críticos. Nesse sentido, é importante que a análise dos dados relativos à categoria congruência considere os dados referentes à clareza com que a tarefa foi estabelecida.

### **Outros episódios.**

**Definição:** Referem-se a todas as situações de aula que não sejam classificáveis nos episódios de instrução e organização.

#### **Subcategorias referentes a outros episódios:**

- Disciplina: Situações de reação a comportamentos inapropriados dos alunos, quando implicam a paragem da atividade da turma;
- Outras situações: Situações de assistência a acidentes ocorridos.

### ***Tarefas da gestão do sistema social da turma.***

**Definição:** Referem-se à forma como o professor gere o este sistema de tarefas cuja implementação é efetuada pela turma.

#### **Dimensões referentes às tarefas da gestão do sistema social da turma:**

- Clima relacional
- Controlo da disciplina

**Tabela Q7 - Indicadores do clima relacional**

Dimensão	Indicadores
Clima Relacional	Na apresentação das atividades de aprendizagem, refere a sua utilidade para os alunos.
	Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.
	Durante a prática de aprendizagem, acompanha as tarefas de maior complexidade.
	Durante a prática de aprendizagem, acompanha os alunos com maior dificuldade.
	Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.
	Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.
	Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.
	Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.
	Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.
	Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.
	Ajuda os alunos quando estes o solicitam.
	Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.
	Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.
	Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.
	Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.
	Durante a aula, interage com os alunos sobre assuntos pessoais.
	Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.
	Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.
	Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente.
	Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma.

Tabela Q8 - Indicadores do controlo da disciplina

Dimensão	Indicadores
Controlo da Disciplina	Explicita as regras de conduta na aula.
	Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.
	Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.
	Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.
	Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.
	Realça os comportamentos apropriados dos alunos.
	Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.
	Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.
	Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.
	Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.
	Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.
	Castiga dos alunos que revelam comportamentos inapropriados.
	Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.

De acordo com Onofre (2000), a integração da observação das tarefas respeitantes à Gestão do sistema social da turma neste sistema teve como objetivo a introdução da caracterização do comportamento do professor face às intenções dos alunos que não se relacionavam diretamente com as situações de aprendizagem ou com a sua organização. De acordo com o autor, este sistema enforma-se no modo como o professor atuava relativamente a questões inerentes ao Clima Relacional e ao Controlo da Disciplina. Para a caracterização deste sistema, Onofre (2000) baseou-se nos indicadores sobre a qualidade de ensino referentes a estas duas dimensões.

## Tipologia de Registo

O registo dos dados encontra-se organizado em registo dos dados respeitantes:

- aos episódios de instrução e organização;
- a ‘outros episódios’;
- às tarefas de gestão do sistema social da turma;
- à caracterização geral da aula.

### **Registo dos dados respeitantes aos episódios de instrução e organização.**

Nos episódios de instrução e gestão, é efetuado o registo de duração dos episódios, medido à unidade de segundo.

A tipologia do episódio e da tarefa, do comportamento do professor, do comportamento do aluno e do contexto efetua-se por registo de acontecimentos segundo o sistema de categorias apresentado.

O registo do comportamento do professor é efetuado, tendo como referência o comportamento dominante durante o intervalo de tempo do episódio.

O registo do comportamento do aluno efetua-se por intervalos de cinco segundos. A caracterização da participação dos alunos é realizada a partir da observação das características das ações do aluno que estiver em foco no momento em que a tarefa se desenvolve. Este facto fica a dever-se à necessidade de realizar uma análise de pormenor da participação do aluno em algumas tarefas da aula, o que só é possível analisando a atividade de um aluno de cada vez.

Neste tipo de registo, tendo em consideração o sistema de categorias, é necessário optar pelo comportamento dominante nos cinco segundos determinados para a observação. De acordo com o recomendado pela investigação, adotámos intervalos de registo curtos (5 segundos) de modo a que não fôssemos levados a tomar decisões que colocassem em causa o grau de fiabilidade, devido à existência de diversos comportamentos, distintamente codificáveis, no mesmo intervalo de tempo.

O registo do contexto do episódio é efetuado, tendo como referência a categoria dominante que caracteriza o episódio.

Em cada episódio é possível realizar o registo de notas de campo que visam o acréscimo de informação que contribua para uma interpretação mais completa e ecológica do episódio.

### **Registo dos dados respeitantes a ‘outros episódios’.**

Relativamente a ‘outros episódios’ é efetuado o registo da duração dos episódios, medido à unidade de segundo. Em paralelo, é registada a subcategoria em que o episódio se integra. Cada episódio é submetido a um registo através de notas de campo em que é efetuada uma descrição do seu motivo geral.

### ***Registo dos dados respeitantes às tarefas de gestão do sistema social da turma.***

Para o registo das tarefas da gestão do sistema social da turma que tinha por objetivo a verificação da intensidade de ocorrência dos comportamentos do professor, procedemos à utilização de escalas de classificação nominais.

Uma das escalas refere-se à ocorrência dos comportamentos no decorrer de uma aula e apresenta a seguinte classificação: *Nunca* (1); *Algumas vezes* (2); *Muitas vezes* (3); *Sempre* (4). Em paralelo, foi criada uma opção à escala que dizia respeito à possibilidade dos comportamentos enunciados não se justificarem pelas características da aula. Nesta situação a opção a assinalar corresponde a *Não justifica* (X).

A segunda escala nominal é utilizada na dimensão concernente ao Clima Relacional e refere-se não à frequência da ocorrência de comportamentos, mas às características gerais da aula. Neste sentido, para estes dois indicadores, foi adotada uma escala dicotómica (sim | não).

### ***Registo da caracterização geral da aula.***

Para o registo das características gerais da aula recorre-se às notas de campo.

Esta caracterização é efetuada no decorrer e/ou no fim da observação, visando que, através de um formato indutivo, sejam salientadas as principais informações referentes:

- ao comportamento do professor,
- ao comportamento dos alunos e,
- aos aspetos do contexto.

Esta informação tem por objetivo a realização de uma descrição em formato de ‘retrato síntese’ da aula que permite uma interpretação mais completa dos dados dedutivos de toda a aula.

**Tabela Q 9 - Tabela global de códigos dos episódios de instrução**

Tipo de tarefa	Categorias	Subcategorias		
Tarefas de introdução das atividades de aprendizagem	Objeto (O)	Conteúdo Cognitivo (OC) Conteúdo Motor (OM)		
	Modalidade (MC)	Verbal (MCV) Visual (MCV) Misto (MCM)		
	Clareza (CL)	Implícita (CLI) Parcialmente Explícita (CLP) Explícita (CLE)		
	Disposição (D)	Disposição Limitativa (DL) Disposição Favorável (DF)		
	Responsabilização (R)	Com Questionamento (RC) Sem Questionamento (RS)		
	Congruência (C)	Na Tarefa (NT) Fora da Tarefa (FT)		
Tarefas práticas de aprendizagem	Tipo (T)	Cognitiva (TC) Motora (TM)		
	Contexto organizativo (C)	Massiva Simultânea (CMS) Massiva Alternada (CMA) Grupo/Tarefa (CG) Áreas (CA) Jogo (CJ)		
		Responsabilização (R)	Ausência de Supervisão (RSS) Observação (RO) Feedback (RFB) Questionamento (RQ) Avaliação (RAV) Coação (RCO) Responsabilização junto de um aluno não visado no momento (RANV)	
			Congruência (C)	Na Tarefa (NT) Moderadamente Mais Fácil (MF) Moderadamente Mais Difícil (MD) Fora da Tarefa (FT) Espera (ES) Deslocamento (DL)
Tarefas de avaliação final das atividades da aula	Clareza (CL)	Implícita (CLI) Parcialmente Explícita (CLP) Explícita (CLE)		
	Responsabilização (R)	Com Questionamento (RC) Sem Questionamento (RS)		
	Disposição (D)	Disposição Limitativa (DL) Disposição Favorável (DF)		
	Congruência (C)	Na Tarefa (NT) Fora da Tarefa (FT)		

Tabela Q10 - Tabela global de códigos dos episódios de gestão

Tipo de tarefa	Categorias	Subcategorias
Tarefas de início de aula	(registo em notas de campo)	-
Tarefas de chamada	(registo em notas de campo)	-
Tarefas de Colocação e recolha do material	Protagonismo (P)	Professor (PP)
		Aluno (PA)
	Congruência (C)	Na tarefa (NT)
		Fora da tarefa (FT)
Tarefas de Formação de grupos	Protagonismo (P)	Espera (ES)
		Professor (PP)
	Congruência (C)	Aluno (PA)
		Na tarefa (NT)
Tarefas de Transição	Congruência (C)	Fora da tarefa (FT)
		Espera (ES)
		Na tarefa (NT)

## Anexo R - Fidelidade de observação

### Fidelidade Intraobservador

#### Episódios e tarefas de aula

- Concordância categoria a categoria, à unidade de segundo

<b>Categoria   Organização</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Organização/Início de aula	38	0	100.00
Organização/Chamada	--	--	--
Organização/Colocação e recolha de material	357	3	99.17
Organização/Formação de grupos	24	2	92.31
Organização/Transição	292	9	97.01

<b>Categoria   Instrução</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Instrução/Introdução das atividades	346	6	98.30
Introdução/Objeto motor	344	6	98.29
Introdução/Objeto cognitivo	2	0	100.00
Instrução/Prática	3215	20	99.38
Prática/Tarefa Motora	2634	17	99.36
Prática/Tarefa Cognitiva	581	3	99.49
Avaliação Final das atividades	150	0	100.00
<b>Outros Episódios</b>	--	--	--

- Concordância considerando frequência e sequência de categorias

<b>Categoria   Organização</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Organização/Início de aula	1	0	100.00
Organização/Chamada	--	--	--
Organização/Colocação e recolha de material	2	0	100.00
Organização/Formação de grupos	2	0	100.00
Organização/Transição	8	0	100.00

<b>Categoria   Instrução</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Instrução/Introdução das atividades	8	0	100.00
Introdução/Objeto motor	7	0	100.00
Introdução/Objeto cognitivo	1	0	100.00
Instrução/Prática	17	0	100.00
Prática/Tarefa Motora	15	0	100.00
Prática/Tarefa Cognitiva	2	0	100.00
Avaliação Final das atividades	1	0	100.00
<b>Outros Episódios</b>	--	--	--

## Características da participação do professor e contexto

– Concordância considerando frequência e sequência de categorias

<b>Categoria</b>   Colocação e recolha do material	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Protagonismo Professor	--	--	--
Protagonismo Aluno	2	0	100.00

<b>Categoria</b>   Formação de grupos	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Protagonismo Professor	--	--	--
Protagonismo Aluno	2	0	100.00

<b>Categoria</b>   Instrução: Introdução Atividades	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Introdução/ Modalidade Verbal	3	1	75.00
Introdução/ Modalidade Visual	--	--	--
Introdução/ Modalidade Mista	4	1	80.00
Introdução/Clareza Implícita	2	0	100.00
Introdução/Clareza Parcial	4	0	100.00
Introdução/Clareza Explícita	2	0	100.00
Introdução/Disposição Limitativa	1	0	100.00
Introdução/Disposição Favorável	7	0	100.00
Introdução/Sem Questionamento	8	0	100.00
Introdução/Com Questionamento	--	--	--

<b>Categoria</b>   Instrução: Prática	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Prática/Contexto organizativo Massivo Simultâneo	2	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Massivo Alternado	1	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Grupos –Tarefa	1	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Áreas	13	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Jogo	--	--	--
Prática/Responsabilização Ausência de supervisão	1	0	100.00
Prática/Responsabilização Com Observação	--	--	--
Prática/Responsabilização Com Feedback	4	0	100.00
Prática/Responsabilização Com Avaliação	--	--	--
Prática/Responsabilização Com Questionamento	1	0	100.00
Prática/Responsabilização Com Coação	--	--	--
Prática/Responsabilização junto de um aluno não visado no momento	11	0	100.00

<b>Categoria</b>   Instrução: Avaliação Final	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Avaliação/Clareza Implícita	--	--	--
Avaliação/Clareza Parcial	1	0	100.00
Avaliação/Clareza Explícita	--	--	--
Avaliação/Com Questionamento	1	0	100.00
Avaliação/Sem Questionamento	--	--	--
Avaliação/Disposição Limitativa	--	--	--
Avaliação/Disposição Favorável	1	0	100.00

## Características de participação dos alunos | Congruência

– Utilização do método dos intervalos codificados

<b>Categoria</b>   Organização: Material	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	25	1	96.15
Fora da Tarefa	6	0	100.00
Espera	4	0	100.00

<b>Categoria</b>   Organização: Grupos	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	3	0	100.00
Fora da Tarefa	--	--	--
Espera	--	--	--

<b>Categoria</b>   Organização: Transição	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	22	0	100.00
Fora da Tarefa	--	--	--
Espera	7	0	100.00

<b>Categoria</b>   Instrução: Introdução Atividades	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	32	1	96.97
Fora da Tarefa	5	1	83.33

<b>Categoria</b>   Instrução: Prática	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na tarefa	178	18	90.82
Mais Fácil	1	0	100.00
Mais Difícil	--	--	--
Fora da Tarefa	36	8	81.82
Espera	80	8	90.91
Deslocamento	8	1	88.89

<b>Categoria</b>   Instrução: Avaliação Final	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	14	0	100.00
Fora da Tarefa	1	0	100.00



## Gestão do sistema social dos alunos | Escala controlo da disciplina

- Congruência considerando a globalidade dos sinais

Controlo da disciplina   Itens	Acordos	Desacordos
Explicita as regras de conduta na aula.	1	
Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	1	
Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.	1	
Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.		1
Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	1	
Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	1	
Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.	1	
Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	1	
Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	1	
Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.	1	
Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	1	
Castiga os alunos que revelam comportamentos inapropriados.	1	
Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.	1	
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>1</b>
Índice de Bellack (%) = 92.31		

## Gestão do sistema social dos alunos | Escala clima relacional

- Congruência considerando a globalidade dos sinais

Controlo da disciplina   Itens	Acordos	Desacordos
Na apresentação das atividades de aprendizagem, refere a sua utilidade para os alunos.	1	
Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	1	
Durante a prática de aprendizagem, acompanha as tarefas de maior complexidade.	1	
Durante a prática de aprendizagem, acompanha os alunos com maior dificuldade.	1	
Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	1	
Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	1	
Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	1	
Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	1	
Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	1	
Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.		1
Ajuda os alunos quando estes o solicitam.	1	
Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	1	
Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.	1	
Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	1	
Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	1	
Durante a aula, interage com os alunos sobre assuntos pessoais.	1	
Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	1	
Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	1	
Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente.	1	
Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma.	1	
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>1</b>
Índice de Bellack (%) = 95.00		

## Fidelidade Interobservador

### Episódios e tarefas de aula

- Concordância categoria a categoria, à unidade de segundo

<b>Categoria   Organização</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Organização/Início de aula	37	1	97.37
Organização/Chamada	--	--	--
Organização/Colocação e recolha de material	352	2	99.44
Organização/Formação de grupos	27	1	96.43
Organização/Transição	299	18	94.32

<b>Categoria   Instrução</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Instrução/Introdução das atividades	344	8	97.73
Introdução/Objeto motor	341	7	97.99
Introdução/Objeto cognitivo	3	1	75.00
Instrução/Prática	3213	28	99.14
Prática/Tarefa Motora	2635	26	99.02
Prática/Tarefa Cognitiva	578	2	99.66
Avaliação Final das atividades	150	0	100.00
<b>Outros Episódios</b>	--	--	--

- Concordância considerando frequência e sequência de categorias

<b>Categoria   Organização</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Organização/Início de aula	1	0	100.00
Organização/Chamada	--	--	--
Organização/Colocação e recolha de material	2	0	100.00
Organização/Formação de grupos	2	0	100.00
Organização/Transição	8	0	100.00

<b>Categoria   Instrução</b>	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Instrução/Introdução das atividades	8	0	100.00
Introdução/Objeto motor	7	0	100.00
Introdução/Objeto cognitivo	1	0	100.00
Instrução/Prática	17	0	100.00
Prática/Tarefa Motora	15	0	100.00
Prática/Tarefa Cognitiva	2	0	100.00
Avaliação Final das atividades	1	0	100.00
<b>Outros Episódios</b>	--	--	--

## Características da participação do professor e contexto

– Concordância considerando frequência e sequência de categorias

<b>Categoria</b>   Colocação e recolha do material	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Protagonismo Professor	--	--	--
Protagonismo Aluno	2	0	100.00

<b>Categoria</b>   Formação de grupos	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Protagonismo Professor	--	--	--
Protagonismo Aluno	2	0	100.00

<b>Categoria</b>   Instrução: Introdução Atividades	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Introdução/ Modalidade Verbal	4	0	100.00
Introdução/ Modalidade Visual	--	--	--
Introdução/ Modalidade Mista	4	0	100.00
Introdução/Clareza Implícita	2	0	100.00
Introdução/Clareza Parcial	3	1	75.00
Introdução/Clareza Explícita	2	1	66.67
Introdução/Disposição Limitativa	1	1	50.00
Introdução/Disposição Favorável	6	1	85.71
Introdução/Sem Questionamento	8	0	100.00
Introdução/Com Questionamento	--	--	--

<b>Categoria</b>   Instrução: Prática	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Prática/Contexto organizativo Massivo Simultâneo	2	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Massivo Alternado	1	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Grupos -Tarefa	1	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Áreas	13	0	100.00
Prática/Contexto organizativo Jogo	--	--	--
Prática/Responsabilização Ausência de supervisão	1	0	100.00
Prática/Responsabilização Com Observação	--	--	--
Prática/Responsabilização Com Feedback	4	1	80.00
Prática/Responsabilização Com Avaliação	--	--	--
Prática/Responsabilização Com Questionamento	1	0	100.00
Prática/Responsabilização Com Coação	--	--	--
Prática/Responsabilização junto de um aluno não visado no momento	10	1	90.91

<b>Categoria</b>   Instrução: Avaliação Final	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Avaliação/Clareza Implícita	--	--	--
Avaliação/Clareza Parcial	--	--	--
Avaliação/Clareza Explícita	1	0	100.00
Avaliação/Com questionamento	1	0	100.00
Avaliação/Sem questionamento	--	--	--
Avaliação/Disposição Limitativa	--	--	--
Avaliação/Disposição Favorável	1	0	100.00

## Características de participação dos alunos | Congruência

– Utilização do método dos intervalos codificados

<b>Categoria</b>   Organização: Material	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	25	1	96.15
Fora da Tarefa	6	1	85.71
Espera	4	0	100.00

<b>Categoria</b>   Organização: Grupos	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	4	0	100.00
Fora da Tarefa	--	--	--
Espera	--	--	--

<b>Categoria</b>   Organização: Transição	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	21	1	95.45
Fora da Tarefa	--	--	--
Espera	7	1	87.50

<b>Categoria</b>   Instrução: Introdução Atividades	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	180	23	88.67
Fora da Tarefa	1	0	100.00

<b>Categoria</b>   Instrução: Prática	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na tarefa	180	23	88.67
Mais Fácil	1	0	100.00
Mais Difícil	--	--	--
Fora da Tarefa	35	8	81.40
Espera	74	14	84.09
Deslocamento	11	1	91.67

<b>Categoria</b>   Instrução: Avaliação Final	<b>Acordos</b>	<b>Desacordos</b>	<b>Índice de Bellack (%)</b>
Na Tarefa	14	0	100.00
Fora da Tarefa	1	0	100.00

## Gestão do sistema social dos alunos | Escala controlo da disciplina

- Congruência considerando a globalidade dos sinais

Controlo da disciplina   Itens	Acordos	Desacordos
Explicita as regras de conduta na aula.	1	
Quando explicita as regras de conduta na aula, solicita e comenta a opinião dos alunos sobre as mesmas.	1	
Utiliza formas de evocação (verbais ou escritas) das regras de conduta na aula.		1
Reage aos comportamentos inapropriados referindo as regras de conduta da aula que foram desrespeitadas.	1	
Reage aos comportamentos inapropriados mantendo o ambiente positivo na aula.	1	
Realça os comportamentos apropriados dos alunos.	1	
Controla a participação na aula dos alunos com comportamentos inapropriados.		1
Reforça os comportamentos apropriados, quando ocorre um comportamento inapropriado.	1	
Solicita os alunos a explicitarem os comportamentos inapropriados que assumiram e as razões dos mesmos.	1	
Quando reage aos comportamentos inapropriados explicita o seu prejuízo para a atividade da aula.	1	
Reage de forma consequente aos comportamentos inapropriados.	1	
Castiga os alunos que revelam comportamentos inapropriados.	1	
Promove castigos que utilizam características das atividades físicas como fatores de punição.	1	
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>2</b>
Índice de Bellack (%) = 84.62		

## Gestão do sistema social dos alunos | Escala clima relacional

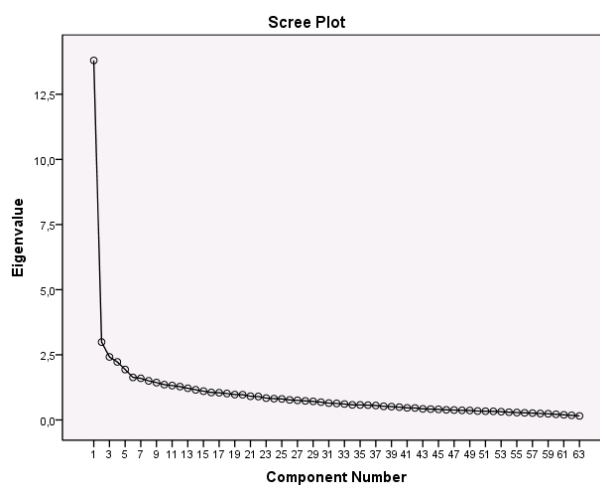
- Congruência considerando a globalidade dos sinais

Controlo da disciplina   Itens	Acordos	Desacordos
Na apresentação das atividades de aprendizagem, refere a sua utilidade para os alunos.	1	
Na apresentação e avaliação das atividades solicita a opinião dos alunos sobre a aula.	1	
Durante a prática de aprendizagem, acompanha as tarefas de maior complexidade.	1	
Durante a prática de aprendizagem, acompanha os alunos com maior dificuldade.		1
Realça o esforço de aprendizagem dos alunos.	1	
Realça os sucessos de aprendizagem dos alunos.	1	
Solicita os alunos a apreciarem os seus sucessos de aprendizagem.	1	
Solicita apreciações positivas dos alunos entre si.	1	
Utiliza os alunos mais hábeis na ajuda aos colegas.	1	
Interage com os alunos a propósito dos sentimentos que estes revelam sobre a aula.	1	
Ajuda os alunos quando estes o solicitam.		1
Intervém individualmente com os alunos acerca da sua participação na aula.	1	
Quando intervém com os alunos acerca da sua participação na aula, revela expectativas positivas.		1
Dirige-se aos alunos utilizando o seu nome.	1	
Reage da mesma forma a comportamentos inapropriados semelhantes.	1	
Durante a aula, interage com os alunos sobre assuntos pessoais.		1
Durante a aula, expressa sentimentos positivos acerca dos conteúdos de aprendizagem.	1	
Utiliza um discurso substantivo (descritivo) quando interage com os alunos.	1	
Organiza a aula com diferentes tipos de atividades simultaneamente.	1	
Durante a aula, interage com a maioria dos alunos da turma.	1	
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>4</b>
Índice de Bellack (%) = 80.00		

## Anexo S - Validação do Questionário sobre a Percepção dos Alunos acerca da Atividade de Ensino do Professor

Communalities		
	Initial	Extraction
1.	1,000	,648
2.	1,000	,623
3.	1,000	,679
4.	1,000	,668
5.	1,000	,689
6.	1,000	,657
7.	1,000	,637
8.	1,000	,550
9.	1,000	,637
10.	1,000	,695
11.	1,000	,537
12.	1,000	,723
13.	1,000	,683
14.	1,000	,622
15.	1,000	,551
16.	1,000	,634
17.	1,000	,641
18.	1,000	,647
19.	1,000	,634
20.	1,000	,640
21.	1,000	,591
22.	1,000	,539
23.	1,000	,658
24.	1,000	,655
25.	1,000	,668
26.	1,000	,636
27.	1,000	,619
28.	1,000	,795
29.	1,000	,730
30.	1,000	,600
31.	1,000	,619
32.	1,000	,646
33.	1,000	,654
34.	1,000	,547
35.	1,000	,625
36.	1,000	,632
37.	1,000	,611
38.	1,000	,695
39.	1,000	,649
40.	1,000	,698
41.	1,000	,648
42.	1,000	,620
43.	1,000	,646
44.	1,000	,622
45.	1,000	,552
46.	1,000	,641
47.	1,000	,630
48.	1,000	,602
49.	1,000	,635
50.	1,000	,563
51.	1,000	,667
52.	1,000	,607
53.	1,000	,576
54.	1,000	,619
55.	1,000	,621
56.	1,000	,674
57.	1,000	,614
58.	1,000	,645
59.	1,000	,647
60.	1,000	,631
61.	1,000	,626
62.	1,000	,696
63.	1,000	,647
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,871
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6221,311
	df	1953
	Sig.	,000



Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	13,799	21,903	21,903	13,799	21,903	21,903
2	2,989	4,744	26,648	2,989	4,744	26,648
3	2,419	3,839	30,487	2,419	3,839	30,487
4	2,230	3,540	34,027	2,230	3,540	34,027
5	1,935	3,071	37,098	1,935	3,071	37,098
6	1,634	2,593	39,691	1,634	2,593	39,691
7	1,598	2,537	42,227	1,598	2,537	42,227
8	1,501	2,383	44,610	1,501	2,383	44,610
9	1,435	2,277	46,888	1,435	2,277	46,888
10	1,355	2,151	49,039	1,355	2,151	49,039
11	1,320	2,095	51,134	1,320	2,095	51,134
12	1,280	2,032	53,166	1,280	2,032	53,166
13	1,217	1,932	55,098	1,217	1,932	55,098
14	1,158	1,838	56,936	1,158	1,838	56,936
15	1,105	1,754	58,690	1,105	1,754	58,690
16	1,055	1,675	60,365	1,055	1,675	60,365
17	1,045	1,659	62,024	1,045	1,659	62,024
18	1,015	1,611	63,635	1,015	1,611	63,635
19	,975	1,547	65,182			
20	,969	1,538	66,720			
21	,910	1,444	68,164			
22	,900	1,429	69,593			
23	,839	1,332	70,925			
24	,818	1,299	72,224			
25	,808	1,283	73,507			
26	,770	1,223	74,730			
27	,753	1,195	75,925			
28	,731	1,161	77,085			
29	,712	1,130	78,215			
30	,682	1,083	79,298			
31	,648	1,028	80,326			
32	,633	1,005	81,331			
33	,611	,969	82,300			
34	,578	,918	83,218			
35	,576	,915	84,133			
36	,569	,903	85,035			
37	,554	,879	85,915			
38	,524	,832	86,746			
39	,511	,811	87,557			
40	,491	,780	88,337			
41	,463	,735	89,072			
42	,460	,730	89,802			
43	,425	,674	90,476			
44	,416	,661	91,137			
45	,407	,646	91,783			
46	,389	,617	92,400			
47	,381	,604	93,004			
48	,369	,586	93,590			
49	,363	,577	94,167			
50	,343	,544	94,711			
51	,336	,534	95,245			
52	,329	,523	95,767			
53	,317	,503	96,270			
54	,298	,473	96,744			
55	,286	,454	97,198			
56	,273	,433	97,630			
57	,264	,418	98,049			
58	,247	,393	98,441			
59	,238	,377	98,818			
60	,215	,342	99,160			
61	,197	,313	99,473			
62	,177	,281	99,755			
63	,155	,245	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

	Component Matrix <sup>a</sup>																	
	Component																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
54	0.659	0.152	-0.107	-0.111	-0.098	-0.086	-0.064	-0.04	0.173	-0.06	-0.205	0.011	0.093	0.03	-0.167	-0.033	0.039	0.01
63.	0.611	-0.13	-0.255	-0.023	-0.299	-0.038	0.062	-0.077	0.078	-0.034	-0.048	-0.182	-0.008	-0.035	-0.037	-0.139	0.128	-0.094
40.	0.607	-0.187	-0.036	0.165	-0.124	0.029	-0.167	-0.132	-0.19	-0.079	-0.013	-0.072	-0.003	-0.183	0.125	-0.09	-0.316	0.005
53.	0.589	-0.125	0.013	-0.185	-0.034	0.054	-0.044	0.019	-0.059	-0.074	-0.238	0.129	0.165	0.067	0.062	-0.003	0.034	-0.23
51.	0.577	-0.164	-0.045	-0.077	-0.209	-0.061	-0.363	0.12	-0.028	0.07	-0.097	0.098	0.138	0.058	0.054	0.134	0.03	-0.193
21.	0.571	-0.152	-0.166	-0.149	0.35	0.056	0.031	-0.078	-0.103	0	-0.102	-0.029	-0.05	-0.025	-0.1	-0.035	-0.135	-0.073
62.	0.565	-0.093	-0.392	-0.165	-0.134	0.031	0.108	0.014	0.029	-0.079	-0.073	-0.096	-0.162	-0.072	-0.024	-0.211	0.155	0.182
43.	0.564	0.248	0.143	-0.156	-0.124	0.016	0.253	-0.224	0.073	0.201	-0.093	0.016	0.139	0.027	-0.071	-0.053	-0.03	-0.087
22.	0.56	-0.137	0.119	0.192	0.158	-0.087	-0.002	0.076	-0.124	0.008	-0.035	-0.182	-0.061	-0.187	-0.15	-0.011	0.061	-0.04
31.	0.558	0.078	0.318	-0.187	0.071	0.017	-0.021	-0.265	-0.1	0.143	-0.068	0	0.097	0.134	-0.089	0.007	-0.106	-0.086
55.	0.555	-0.094	-0.316	-0.107	-0.197	-0.009	0.002	-0.062	0.051	-0.192	-0.266	0.014	0.153	0.014	0.067	0.107	0.027	-0.029
56.	0.553	-0.186	-0.228	-0.05	0.052	0.058	-0.109	-0.242	-0.13	-0.104	0.04	0.117	-0.053	-0.086	-0.257	-0.209	-0.182	-0.076
38	0.541	-0.391	0.219	-0.079	0.038	0.094	0.153	0.063	0.163	0.028	0.002	0.213	-0.155	-0.106	0.215	0.025	0.046	-0.019
6.	0.535	0.119	-0.206	0.009	0.018	0.1	0.079	0.224	0.03	-0.326	-0.048	0.242	0.02	-0.062	0.072	0	0.115	-0.237
41.	0.532	-0.166	0.3	0.32	0.02	0.08	-0.097	-0.111	0.026	-0.178	-0.015	-0.153	0.142	-0.142	0.1	0.031	-0.038	-0.087
16.	0.528	0.026	0.118	-0.074	0.249	-0.214	0.003	0.199	-0.191	0.044	-0.081	-0.242	0.07	-0.13	0.065	0.168	0.164	0.048
42.	0.528	-0.146	0.107	-0.237	0.188	-0.237	-0.063	-0.076	-0.124	0.231	-0.07	-0.125	0.109	-0.057	-0.18	-0.02	0.116	0.039
50.	0.526	-0.1	-0.151	0.099	-0.122	0.061	-0.379	0.119	-0.045	0.015	0.127	0.18	0.049	-0.006	-0.068	-0.005	-0.071	-0.069
37.	0.523	-0.181	-0.07	-0.059	-0.183	-0.005	-0.305	-0.018	0.27	0.229	-0.003	-0.009	0.018	-0.024	0.177	0.043	-0.101	0.005
60.	0.518	-0.011	-0.364	-0.061	-0.202	0.175	0.205	-0.212	-0.037	-0.015	0.074	0.033	-0.062	0.08	0.051	-0.195	0.014	0.092
39.	0.517	-0.232	0.016	-0.313	0.09	-0.087	-0.047	0.053	0.261	0.124	0.105	0.138	0.003	-0.035	0.252	0	0.013	0.174
20.	0.513	-0.153	-0.059	-0.055	0.334	-0.077	-0.035	-0.141	0.038	0.105	0.096	-0.158	-0.364	0.03	0.057	0.148	-0.05	-0.028
34.	0.512	0.098	-0.066	-0.122	-0.231	-0.125	0.088	0.312	-0.063	-0.019	-0.091	0.063	0.191	0.031	0.152	0.054	-0.041	0.024
17.	0.511	-0.1	-0.349	-0.088	0.308	0.007	0.114	-0.111	0.129	0.094	0.066	-0.232	0.011	-0.096	0.15	0.02	-0.026	0.057
58	0.503	-0.204	0.253	-0.12	-0.132	-0.043	0.092	0.054	0.088	-0.215	-0.055	-0.126	-0.325	0.116	0.057	-0.042	0.073	-0.196
9.	0.501	-0.085	0.15	-0.067	0.186	0.168	0.162	0.036	0	-0.124	-0.099	0.105	-0.283	0.07	-0.17	0.304	-0.12	-0.068
52	0.498	0.304	0.218	-0.087	-0.056	0.101	-0.037	0.066	-0.213	-0.003	0.08	0.061	-0.256	0.038	-0.228	-0.068	-0.094	-0.068
27.	0.485	0.361	0.075	-0.195	0.055	0.171	0.13	-0.219	0.17	-0.042	0.086	0.019	0.139	0.011	-0.05	0.126	-0.18	-0.064
26.	0.482	-0.052	-0.141	0.03	0.094	-0.235	-0.371	-0.111	-0.138	0.206	0.177	0.023	-0.109	-0.107	-0.144	0.067	0.056	-0.145
48.	0.478	0.107	0.029	0.064	-0.309	0.229	0.111	0.034	-0.019	0.22	-0.012	-0.223	-0.213	0.2	0.006	0.079	-0.072	0.025
46.	0.474	0.022	0.089	-0.001	-0.177	-0.145	0.123	0.199	-0.252	-0.081	0.095	0.276	0.004	-0.319	-0.138	0.078	-0.09	0.097
61.	0.472	-0.089	-0.235	-0.047	-0.212	0.304	0.218	0.198	-0.006	0.232	0.031	-0.154	0.019	0.017	-0.14	0.086	0.056	-0.061
14.	0.47	-0.177	-0.267	0.301	0.152	-0.253	0.178	0.146	-0.096	-0.14	-0.004	0.155	-0.02	0.048	0.014	0.089	-0.026	0.054
59.	0.461	0.078	-0.154	-0.057	-0.091	-0.305	-0.222	0.059	0.011	-0.16	0	-0.045	-0.274	0.249	-0.061	-0.208	0.096	0.163
45.	0.459	0.125	0.118	-0.123	-0.226	0.086	-0.017	-0.193	-0.374	-0.174	0.11	0.011	0.046	-0.072	-0.003	0.044	0.064	0.063
18.	0.456	-0.131	-0.069	0.18	0.336	-0.342	0.222	-0.125	-0.131	0.059	-0.184	-0.009	0.037	0.136	0.059	0.102	0.018	-0.029
24.	0.45	-0.185	0.334	0.311	-0.102	0.18	0.053	0.031	0.211	-0.023	-0.138	-0.22	0.049	0.034	-0.216	0.018	0.008	0.014
35.	0.446	0.103	0.175	-0.048	-0.04	0.021	0.001	0.082	-0.201	0.08	-0.029	-0.144	0.064	-0.18	0.386	-0.115	-0.279	0.171
36.	0.441	-0.339	0.071	-0.163	0.179	0.247	0.071	-0.051	0.102	0.155	0.139	0.309	-0.058	0.096	0.108	-0.106	-0.025	0.074
47.	0.438	0.381	0.148	-0.316	-0.054	-0.043	0.045	0.208	-0.146	0.031	0.122	-0.048	0.076	-0.166	-0.103	0.014	-0.067	0.18
1.	0.432	0.417	-0.05	-0.224	-0.07	-0.103	0.107	-0.115	0.221	-0.009	-0.006	-0.155	0.155	-0.014	0.022	0.227	0.211	-0.034
30	0.43	0.339	0.148	-0.158	0.05	0.059	-0.1	0.328	-0.045	-0.063	0.144	-0.258	-0.068	0.072	0.075	0.124	-0.04	0.067
10.	0.429	-0.078	0.404	0.015	0.243	0.213	-0.02	0.177	0.032	-0.3	-0.074	0.062	0.012	0.15	-0.065	-0.086	0.263	-0.034
15.	0.406	0.242	-0.026	0.152	0.062	0.078	-0.166	0.214	0.006	0.355	0.162	0.082	-0.073	0.069	0.11	0.065	0.071	-0.174
33.	0.404	-0.023	-0.017	0.196	-0.012	-0.198	-0.063	-0.081	-0.017	0.19	0.315	0.181	0.323	0.228	-0.147	-0.005	0.218	-0.084
49.	0.403	-0.136	0.175	0.209	-0.126	-0.05	0.296	0.228	0.169	0.142	0.141	0.075	0.106	0.053	0.025	-0.107	-0.287	-0.198
25.	0.398	-0.22	0.343	-0.03	0.053	0.04	0.033	0.084	0.081	0.048	0.04	0.174	0.073	-0.313	-0.003	-0.231	0.314	0.186
8	0.397	0.179	-0.006	0.059	0.116	0.193	-0.145	-0.239	-0.192	-0.039	-0.118	-0.039	0.15	0.258	0.192	-0.12	0.077	0.17
3.	0.332	0.544	-0.165	0.324	-0.124	0	-0.087	-0.025	0.224	-0.072	0.098	0.07	-0.099	-0.127	-0.108	-0.012	-0.097	0.003
12.	0.374	0.51	0.076	0.22	0.257	-0.04	-0.108	0.081	0.209	0.131	-0.261	0.1	-0.012	0.114	0.045	-0.167	-0.029	0.006
13.	0.384	0.509	-0.05	0.144	0.263	0.055	-0.169	0.121	0.114	-0.04	-0.274	0.131	-0.019	-0.048	0.029	-0.095	-0.062	0.121
32	0.344	0.367	0.206	-0.033	-0.074	-0.175	0.29	-0.186	-0.118	0.021	0.222	0.027	-0.066	0.006	0.116	-0.262	0.202	-0.055
5.	0.375	0.069	-0.451	0.098	0.219	0.273	0.02	0.137	0.005	-0.195	0.217	-0.111	0.154	-0.043	-0.025	0.225	0.073	0.094
23.	0.31	-0.251	0.107	0.539	-0.177	0.114	0.171	0.041	-0.134	0.189	0.003	-0.163	0.098	0.03	-0.08	-0.015	0.13	0.086
4.	0.304	0.247	-0.108	0.393	-0.002	0.066	-0.033	-0.098	0.048	-0.028	0.297	-0.056	-0.225	-0.158	0.256	-0.009	0.242	-0.197
11.	0.272	-0.057	-0.066	0.362	0.063	-0.192	0.232	-										



Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q1	190,97	500,241	0,395	0,936
Q2	191,98	500,277	0,319	0,936
Q3	190,62	500,945	0,327	0,936
Q4	191,28	499,024	0,298	0,936
Q5	190,49	501,951	0,349	0,936
Q6	190,73	495,868	0,499	0,935
Q7	190,72	502,008	0,282	0,936
Q8	190,93	499,383	0,375	0,936
Q9	191	493,569	0,469	0,935
Q10	191,39	495,962	0,412	0,936
Q11	191,16	499,233	0,266	0,937
Q12	190,85	498,981	0,364	0,936
Q13	190,72	499,518	0,366	0,936
Q14	190,7	495,496	0,451	0,935
Q15	190,79	500,165	0,388	0,936
Q16	191,36	494,555	0,494	0,935
Q17	190,43	499,33	0,465	0,935
Q18	191,16	496,938	0,431	0,935
Q19	190,95	499,62	0,313	0,936
Q20	190,59	497,558	0,478	0,935
Q21	190,5	499,012	0,519	0,935
Q22	191,19	493,468	0,538	0,935
Q23	191,47	498,465	0,312	0,936
Q24	191,7	495,656	0,444	0,935
Q25	191,5	497,52	0,377	0,936
Q26	190,87	496,591	0,447	0,935
Q27	190,82	498,092	0,453	0,935
Q28	191,07	501,96	0,214	0,937
Q29	191,17	499,533	0,262	0,937
Q30	190,82	499,356	0,404	0,936
Q31	191,04	493,402	0,524	0,935
Q32	190,82	500,087	0,328	0,936
Q33	190,85	498,097	0,391	0,936
Q34	190,92	495,456	0,475	0,935
Q35	191,03	498,365	0,417	0,935
Q36	190,91	497,768	0,406	0,936
Q37	190,77	496,118	0,482	0,935
Q38	191,12	493,07	0,511	0,935
Q39	190,89	497,165	0,475	0,935
Q40	191,05	490,274	0,577	0,935
Q41	191,63	488,919	0,523	0,935
Q42	190,95	496,812	0,484	0,935
Q43	190,67	496,105	0,532	0,935
Q44	191,65	499,39	0,33	0,936
Q45	190,78	497,389	0,43	0,935
Q46	191,06	494,427	0,45	0,935
Q47	190,79	499,026	0,402	0,936
Q48	190,85	495,789	0,454	0,935
Q49	191,18	497,081	0,39	0,936
Q50	190,8	495,499	0,498	0,935
Q51	190,75	493,828	0,532	0,935
Q52	190,9	495,062	0,475	0,935
Q53	190,66	494,286	0,541	0,935
Q54	190,54	493,564	0,618	0,935
Q55	190,56	496,078	0,504	0,935
Q56	190,52	493,774	0,505	0,935
Q57	192,03	500,126	0,27	0,937
Q58	191,02	495,646	0,468	0,935
Q59	190,84	497,743	0,427	0,935
Q60	190,31	500,924	0,479	0,935
Q61	190,71	497,376	0,43	0,935
Q62	190,49	497,174	0,511	0,935
Q63	190,63	493,242	0,565	0,935

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>
<sup>a</sup> . Rotation failed to converge in 25 iterations. (Convergence = ,052).

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>
<sup>a</sup> . Rotation failed to converge in 35 iterations. (Convergence = ,006).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,936	63